

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra Psychologie

Diplomová práce

Bc. Klára Brousilová

**Suggestibilita dětských svědků v rámci trestního řízení z pohledu
psychologie**

**Psychological research: Children's suggestibility in forensic
interviewing**

Praha, 2018

Vedoucí práce: PhDr. Hedvika Boukalová, Ph.D.

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí této práce PhDr. Hedvice Boukalové Ph.D. za ochotu a pozitivní přístup při zpracovávání této práce a zejména za trpělivost. Velké poděkování patří studentkám Daniele, Barboře, Lucii, Monice, Veronice a Kateřině za jejich odvahu a nasazení při sběru dat pro experiment. Stejně tak děkuji ředitelkám všech školek, kde se experiment realizoval, za ochotu účastnit se tak neobvyklého projektu.

Největší poděkování patří mé rodině za podporu při celém studiu. Speciálně pak děkuji mému bratrovi za věcné připomínky zejména ke druhé kapitole.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 12. 2018

.....
Bc. Klára Brousilová

Abstrakt:

Diplomová práce volně navazuje na bakalářskou práci Specifika svědeckých výpovědí dětí v trestním řízení z pohledu psychologie, a to na kapitolu o sugestibilitě. Teoretická část nejprve seznamuje čtenáře s fenoménem sugestibility, zejména se zaměřením na Gudjonssonovo pojetí výsledkové sugestibility. Další kapitola shrne dosavadní vědecké poznatky o rizikových faktorech, které mohou zvyšovat či snižovat sugestibilitu dětských svědků, a to věk, kognitivní faktory a psychosociální faktory. Pozornost je též věnována samotným typům výsledkových technik používajících prvky sugesce, které byly doposud odhaleny a pojmenovány, jako jsou indukce stereotypů, návodné otázky, pozitivní a negativní následky nebo vrstevnický tlak.

Empirická část představí výsledky replikovaného experimentu, který má za cíl zmapovat riziko sugestibility u českých dětí. Výzkum je zaměřen na děti předškolního věku, které byly vystaveny silně sugestivnímu výsledku o události, kterou před tím zažily. Rozhovorem, který proběhne s odstupem času, bude zmapováno, do jaké míry sugestivní rozhovor pozměnil vnímanou skutečnost.

Klíčová slova:

Sugestibilita, výsledková sugestibilita, výslech dětí, dětský svědek, výsledkové techniky

Abstract:

Master's thesis follows on bachelor thesis Specifics of children's testimony from the point of view of Psychology, expanding chapter about suggestibility. Theory involves phenomenon of suggestibility with emphasis put on Gudjonsson's concept of suggestibility in conjunction with interrogative events. Further chapters delve into scientific findings regarding hazardous factors enhancing or decreasing suggestibility of young witnesses, among others are age, cognitive and psychosocial factors. Thesis also presents the very own types of discovered and described interrogation techniques utilizing elements of suggestion like stereotype induction, leading questions, positive and negative consequences or peer pressure.

Paper presents results of empirical research, reproduced experiment which was used as tool mapping suggestibility dangers among Czech children. Focused on pre-school children subjected to heavily suggestive interrogation about event they experienced, through later interviews it was measured to which extent highly suggestive interviews altered perceived reality.

Keywords:

Suggestibility, interrogative suggestibility, child interview, child witness, interrogation techniques

Obsah

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	9
ÚVOD.....	10
1. VÝSLECHOVÁ SUGESTIBILITA.....	12
1.1 DEFINOVÁNÍ POJMU	12
1.2 VĚDECKÉ ZKOUMÁNÍ VÝSLECHOVÉ SUGESTIBILITY	13
1.2.1 <i>Experimentální přístup</i>	13
1.2.2 <i>Model Gudjonssona a Clarka</i>	16
1.3 TESTOVÉ ŠKÁLY PRO POSUZOVÁNÍ SUGESTIBILITY.....	18
2. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY SUGESTIBILITY U DĚTÍ.....	19
2.1 VĚK.....	19
2.2 KOGNITIVNÍ FAKTORY	19
2.2.1 <i>Inteligence</i>	19
2.2.2 <i>Jazyk</i>	22
2.2.3 <i>Paměť</i>	23
2.2.4 <i>Teorie Mysli</i>	24
2.3 PSYCHOSOCIÁLNÍ FAKTORY	26
2.3.1 <i>Sebedůvěra</i>	26
2.3.2 <i>Stres a Úzkost</i>	27
2.3.3 <i>Teorie attachmentu</i>	29
2.3.4 <i>Efekt rodiče</i>	30
2.4 OBECNÉ SHRUTÍ.....	31
3. VÝSLECHOVÉ POSTUPY ZAHRNUTÍ PRVKY SUGESCE.....	33
3.1 SPECIFICKÉ OTÁZKY A JEJICH OPAKOVÁNÍ	33
3.1.1 <i>Specifické otázky</i>	33
3.1.2 <i>Opakovaný výsledek se specifickými otázkami</i>	35
3.1.3 <i>Opakování specifických otázek během jednoho výslechu</i>	35
3.1.4 <i>Shrnutí</i>	36
3.2 POBÍDKY KE SPEKULACI.....	37
3.3 DEZINFORMACE	38
3.3.1 <i>Dezinformace a čas</i>	39

3.3.2 Dezinformace a opakování	39
3.3.3 Zdroj dezinformace	40
3.3.4 Shrnutí.....	40
3.4 SOCIÁLNÍ TLAK	41
3.5 INDUKCE STEREOTYPŮ	42
4. REPLIKACE EXPERIMENTU V ČESKÉM PROSTŘEDÍ	47
4.1 CÍLE VÝZKUMU	47
4.2 METODA	48
4.2.1 Design výzkumu	48
4.2.2 Časový odstup.....	49
4.2.3 Výzkumný materiál.....	49
4.3 PRŮBĚH EXPERIMENTU.....	52
4.3.1 Příprava materiálů a nábor výzkumnic	52
4.3.2 Oslovení předškolních zařízení a získání informovaných souhlasů.....	53
4.3.3 Realizace divadelního představení a dvou následných rozhovorů	53
4.3.4 Skórování	55
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	55
4.6 VÝSLEDKY	56
4.6.1 Počet tvrzení	56
4.6.2 Volná výpověď	57
4.6.3 Specifické pobídky.....	58
4.6.4 Odpovědi na výzkumné otázky	58
4.7 DISKUZE.....	59
4.7.1 Diskuze ke zjištěným výsledkům.....	60
4.7.2 Diskuze k designu výzkumu.....	65
4.7.3 Náměty na další výzkum.....	67
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	70
SEZNAM OBRÁZKŮ	81
SEZNAM TABULEK.....	81
SEZNAM GRAFŮ	81
PŘÍLOHA Č. 1: STRUKTUROVANÝ VÝSLEDKOVÝ MANUÁL	82

PŘÍLOHA Č. 2 – PROSBA O UMOŽNĚNÍ REALIZACE PSYCHOLOGICKÉHO VÝZKUMU	86
PŘÍLOHA Č. 3 – INFORMOVANÝ SOUHLAS	87

Seznam použitých zkratk

BASE	Behavioral Academic Self-esteem Scale
GSS-2	Gudjonssonova škála sugestibility
MCUG	Mikční cystouretrografie
NICHD	International Evidence-Based Investigative Interviewing of Children protokol
RES	Retrival-enhanced suggestibility
ToM	Theory of Mind
VABS	Vineland Adaptive Behaviour Scales-Classroom Edition
VSSC	Video Suggestibility Scale for Children
WISC-III	Wechslerův test inteligence u dětí

Úvod

V českém prostředí stejně jako ve zbytku světa není nijak neobvyklé, aby se při vyšetřování trestného činu přistoupilo, pokud je to nutné, k výslechu dětského svědka. Nemusí být nijak překvapivé, že jsou malé děti schopné vypovědět přesné a použitelné informace stejně jako dospělí svědci. Samozřejmě existují určité vývojové faktory, které limitují obsáhlost nebo srozumitelnost některých vyjádření. Dítě ale rozhodně nelze považovat za nevěrohodné jen proto, že je dítětem.

V této diplomové práci je stěžejním pojmem dětská sugestibilita. Cílem je poukázat na rizikovost této lidské tendence při události, jakou je policejní výslech. Zejména ve Spojených státech je toto téma podrobně zkoumáno již desítky let, především kvůli řadě případů, jejichž chybně vedené výslechy dětských svědků zapříčinily falešná obvinění nevinných lidí. Česká forenzní praxe tak může těžit z výrazného literárního základu a postupně si uvědomovat, co všechno výslech dětského svědka obnáší.

Pro účely této práce bude nejprve definován pojem výslechová sugestibilita. Budou představeny dva nejvýraznější výzkumné směry: první od Elizabeth Loftus, druhý od Gisli Hannes Gudjónssona. Odborníci mají povětšinou omezený čas, který mohou s dítětem strávit, proto vyvstala otázka, jaké faktory mohou predikovat dětskou sugestibilitu. Druhá kapitola se tak podrobněji věnuje těmto výzkumným zjištěním. Závěr teoretické části přinese ucelený přehled výslechových technik zahrnující prvky sugesce, a to s výzkumnými důkazy jejich rizikovosti.

V empirické části je podrobně představen první český experiment zkoumající rizikovost vybraných sugestivních technik u předškolních dětí. Výsledky experimentu jsou porovnány se zahraničními výzkumy. Implikace pro teorii a aplikaci v praxi jsou diskutovány.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Výslechová sugestibilita

I: „Kdo mohl takhle zničit tu čepici?“

D: „Eee. Náký páni.“

I: „Náký páni myslíš, jo? A proč by to dělali? Kdo jí měl na hlavě, tu čepici. Když tady bylo to divadlo.“

D: „Nevim.“

I: „Ta herečka ji měla na hlavě, vid'. Celou dobu. A myslíš, že to udělala ona?“

D: „Jo.“

- sugestivní rozhovor z experimentu; chlapec, 3 roky

1.1 Definování pojmu

Pojmem sugestibilita rozumíme lidskou tendenci přijmout a následně vypovědět informace, které byly poskytnuty implicitně či explicitně jinými. Sugescie je pouze jakýsi podmanivý stimul s potenciálem vyvolat určitou reakci. Zda se tak stane záleží na povaze sugescie, charakteru člověka, který ji poskytuje, popřípadě kontextu situace, ve které je nabízena. Svou roli hraje i náchylnost příjemce sugesci podlehnout.

Vysoká míra sugestibility u jedince je výhodná pro navození hypnózy, v jiných případech je ale vnímána spíše negativně. Takový člověk totiž může například snadno naletět klamavým reklamám nebo nasednout do bílé dodávky kvůli dobrým bonbónům.

V roce 1986 vydali Gudjonsson a Clark společnou práci, ve které vyjádřili potřebu vyčlenit výslechovou sugestibilitu jako samostatný předmět zájmu a věnovat jí tak dostatečnou výzkumnou pozornost. Sám Gudjonsson později ve své knize vytyčil několik rozdílů, ve kterých se výslechová sugestibilita liší od jiných typů sugestibility (Gudjonsson, 2004):

1. Výslechová sugestibilita zahrnuje dotazování v uzavřené sociální interakci.
2. Otázky jsou zaměřeny hlavně na minulé zážitky a události, vzpomínky a zapamatovaný stav znalostí¹.
3. Výslechová sugestibilita obsahuje velkou dávku nejistoty, což se pojí s kognitivními procesy daného jedince.

¹ Angl. Remembered State of Knowledge

4. Výslechová sugestibilita zahrnuje vysoce stresující situace s velkými následky pro oběti, svědky a podezřelé.

Pro tyto účely vyslovili definici výslechové sugestibility, která je od té doby citována ve všech odborných pracích na toto téma (Gudjonsson a Clark, 1986):

„Rozsah, v jakém jsou lidé v uzavřených sociálních interakcích ochotni přijmout tvrzení, která vedou v rámci formálního dotazování k následnému ovlivnění behaviorální odezvy.“ (s. 84)

Autoři kladou důraz na copingové strategie, které svědek využívá, aby se vyrovnal s nejistotou a očekáváními týkající se výsledku a začleňování informací o události do své paměti (podrobněji v podkapitole 1.2.2 Model Gudjonssona a Clarka).

Ve vztahu k dětem lze zmínit definici od nejznámějších výzkumníků dětské sugestibility (Ceci a Bruck, 1993):

„Sugestibilita je rozsah, v jakém může být kódování, uchovávání, vyvolávání a pojednávání o událostech ovlivněno rozličnými sociálními a psychologickými faktory.“ (s. 404)

Ceci a Bruck poukazují na možnost přijmout informaci, a přesto si být vědomi rozdílu s prožitou událostí, což se projevuje použitím konfabulací nebo lhaním.

1.2 Vědecké zkoumání výslechové sugestibility

Studium výslechové sugestibility lze rozdělit do dvou směrů. Experimentální přístup se snaží zjistit, za jakých okolností lze návodnými otázkami zkreslit svědeckou výpověď. Druhý přístup dokumentuje individuální rozdíly v reakcích na dezinformace a jejich spojitost s osobnostními charakteristikami nebo sociálními a kognitivními proměnnými. Podrobněji se těmito směry věnují následující podkapitoly. Jak zástupci prvního, tak zástupci druhého tábora vylučují jakoukoli kompetici, jelikož se jedná o sociálně-psychologický model, který vyžaduje různé úhly pohledu ke svému zkoumání.

1.2.1 Experimentální přístup

Výraznou představitelkou tohoto směru je **Elizabeth Loftus** a její kolegové. Loftus provedla několik experimentů, jejichž cílem bylo **zmapovat efekt dezinformací na výpověď očitých svědků**. Svým respondentům nejprve prezentovala film či fotografie dopravní nehody a poté dotazníkem či přímým dotazováním ověřovala, co si pamatují.

Experimentální manipulace tedy v tomto případě byla série otázek, které odkazovaly na neexistující skutečnosti. Pro ilustraci: Bílé auto nezastavilo před dopravní značkou „Stop“ a

vjelo do silnice, kde způsobilo dopravní kolaps. Respondenti pak v následném dotazníku odpovídali buď na otázku „*Jak rychle jelo auto, když mijelo Stopku?*“ nebo „*Jak rychle jelo auto, když udělalo úhybný manévr?*“. Poslední otázka každého dotazníku byla „*Viděli jste Stopku?*“. V tomto konkrétním případě odpovědělo pozitivně na poslední otázku 53 % respondentů ze skupiny „Stopka“ a 35 % respondentů ze skupiny „Úhybný manévr“. Jako možné vysvětlení těchto výsledků Loftus uvádí tzv. „**konstrukční hypotézu**“, neboli vizualizaci situace na základě otázek a její následné užití při rozpomínání si na konkrétní prvky události. Autorka výzkumu tento fenomén vnímá jako možné nebezpečí, kdy lze do vzpomínek vsunout nepravdivý detail pouze na základě špatně položených otázek při výslechu (Loftus, 1975). Tuto skutečnost, tedy jaký vliv má formulování dotazů na odpovědi, také sama výzkumně ověřila. Použití slova „napálit“ v otázce „*Jak rychle jela auta, když do sebe napálila?*“ signifikantně zvýšilo odhadovanou rychlost vozů, než v případě užití slov „střetnout“, „narazit“ a „vrazit“. Toto citově zabarvené slovo dokonce zvýšilo počet souhlasných odpovědí na otázku „*Viděli jste nějaké rozbité sklo?*“, přestože se žádná taková informace nikde neobjevila (Loftus a Palmer, 1974).

Nejenže je možné vzpomínky na událost zkreslit, ale Loftus také tvrdí, že **výběrem časové prodlevy mezi událostí a rozpomínáním lze tuto pravděpodobnost zkreslení ještě zvýšit**. Pokud je dezinformace prezentována s odstupem času, má větší vliv na odpovědi respondentů. Jednoduše řečeno – čím slabší je vzpomínka, tím snazší je ji zkreslit (Loftus, Miller a Burns, 1978).

Ač měly tyto poznatky velký přínos pro studium paměti, nevyhnuly se kritice. McCloskey a Zaragoza (1985) ve své práci uvádějí, že design výzkumů a následná interpretace výsledků nebyly vhodně zvoleny. Tito autoři prezentují své upravené experimenty, které by měly lépe otestovat vliv dezinformací na paměť jedince. Také se věnují dalším výzkumným pracím a kriticky hodnotí nevhodnost metodologického postupu. Z diskuze lze pak shrnout dva důležité body. Za prvé, **modifikované experimenty neprokázaly takový vliv dezinformací, který by přepsal či dokonce vymazal originální vzpomínku**. Pokud se musí respondent při odpovědi na otázku rozhodnout ze dvou možností, pak v případě, že jedna z možností je založena na pravdě, je schopen vybavit si správnou odpověď. Nicméně v případě, že ani jedna z možností není správná, respondent předpokládá, že si musí vybrat ze dvou nabízených a odpoví tak špatně. A za druhé autoři upozorňují na **vágnost a obecnost interpretací, které jejich kolegové na základě svých výzkumů vyslovují**. Poukazují totiž, že nikdo z autorů nepočítal s

možností, že respondenti mohou pouze tipovat své odpovědi, protože na danou událost jednoduše zapomněli.

Toto téma však neuniklo výzkumné pozornosti ani po roce 2000. Na světlo světa se dostala „**retrieval-enhanced suggestibility**“ (dále RES), která je opakem tzv. „testing efektu“².

Problémem výzkumného designu Elizabeth Loftus je nemožnost převést ho do reálné situace. Již na místě činu totiž mohou být někteří svědci vyslýcháni, aniž by jim byla prezentována jakákoli dezinformace. Výzkumníci se tak domnívali, že tato okamžitá vybavovací část může pomoci utvrdit jejich vzpomínky a zlepšit tak jejich odolnost proti záměrnému zkreslení vzpomínek.

Efekt RES paradigmatu je testován čtyřfázovou procedurou. V první fázi participanti zhlédnou událost, která se obvykle týká nějakého trestného činu (krádež, loupež, teroristický útok apod.). Ve druhé fázi respondenti buď vyplňují paměťový test (experimentální skupina) nebo nikoli (kontrolní skupina). Ve třetí fázi si všichni, bez ohledu na zařazení do skupiny, přečtou či vyslechnou rekapitulaci nahrávky, která obsahuje několik nepravdivých informací. Ve čtvrté fázi je všem předložen paměťový test.

Překvapivě byl **efekt prvotního paměťového testu opačný**, než se očekávalo. Právě tím, že si museli respondenti vybavovat konkrétní situace v paměťovém testu, nechali se pak snáze ovlivnit dezinformacemi. Vysvětlením může být zvýšená pozornost jedinců na specifické detaily, na které se museli soustředit v prvotním vybavovacím testu (Chan, Thomas a Bulevich, 2009). Tento experiment byl již mnohokrát replikován a výzkumníci došli ke stejným závěrům i u dětí (Brackman, Otgaar, Sauerland a Howe, 2016).

Pro kriminalistickou praxi jsou výsledky o to překvapivější, jelikož respondenti podléhají RES i při volné výpovědi (Wilford, Chan a Tuhn, 2014), po použití nejspolehlivější metody výslechu tzv. kognitivního interview (Lapaglia, et al. 2014) nebo u dětských svědků po použití International Evidence-Based Investigative Interviewing of Children protokolu (NICHHD protokol) (Otgaar, Chan, Calado a La Rooy, 2018).

Toto paradigma však nemusí nutně znamenat, že každý svědek vyslýcháný krátce po činu, bude následně nedůvěryhodným. Existují **důkazy o určité kritické časové periodě**, kdy se

² Efekt, kdy okamžité otestování nově naučeného zlepšuje jeho pozdější vybavení. Veškeré výzkumy na toto téma pracující s různými druhy testového materiálu (seznam slov, obrázky, jména, psané příběhy apod.) potvrdily, že testování zlepšuje jejich osvojení a zapamatování (Butler a Loftus, 2018).

nové vzpomínky na událost ukládají do paměti. Pokud je jedinec v tomto časovém úseku vystaven dezinformaci, je vyšší pravděpodobnost, že dojde k jejímu zahrnutí do vzpomínek. Pokud dojde k vystavení dezinformaci po kritickém bodu, neměla by kódování informací nijak ovlivnit (Chan, Manley a Lang, 2017). Z výzkumů dětské RES se **efekt dezinformací snížil po jednom týdnu** (Otgaar et al., 2018).

Odolnost vůči dezinformacím také zvyšuje schopnost zaznamenat nesrovnalost mezi tím, co jedinec viděl a tím, co je mu následně řečeno (Cochran, Greenspan, Bogart a Loftus, 2016). A to i v případě RES paradigmatu (Butler a Loftus, 2018).

1.2.2 Model Gudjonssona a Clarka

Podle Gudjonssona existují dva typy sugestibility důležité pro policejní práci. Prvním z nich je **dopad návodných či sugestivních otázek** na výpověď svědka. Druhým typem je **rozsah, do kterého je vyšetřovatel schopen pozměnit** pravdivou svědeckou výpověď za použití například negativní zpětné vazby. Tyto dva typy se úzce prolínají s pěti základními aspekty, které Gudjonsson vytyčil při definování výsledkové sugestibility: (1) sociální interakce, (2) výsledkové postupy, (3) sugestivní stimul, (4) přijetí stimulu a (5) behaviorální odpověď (Gudjonsson, 2004).

Sociální interakce a dotazovací část

Výslech je specifická sociální interakce mezi dvěma lidmi – vyslýchaným a vyslýchajícím. Nejedná se o typický dyadický rozhovor na různá témata. Tato interakce má za cíl zjistit výpověď vyslýchaného o události, kterou zažil či viděl. Vyslýchající zde vystupuje jako autorita, která má ověřit dosud zjištěné informace. A právě vstupní autoritativní pozice může zvýšit sugestibilitu vyslýchaného kognitivním procesem nazývaným „**interpersonální důvěra**“ (angl. interpersonal trust). Pokud svědek nabyde dojmu, že záměry vyšetřovatele jsou počestné a není tak důvod být obezřetný, okamžitě tím zvyšuje pravděpodobnost snáze podlehnout například návodným otázkám.

Sugestivní stimul a přijetí stimulu

Gudjonsson uvádí několik předpokladů vyšší sugestibility, které vyslýchaný zažívá během výslechu. Jsou jimi **nejistota a očekávání úspěchu**. Vlivem zapomínání nebo absencí uložení informace může u vyslýchaného nastat situace, kdy nezná odpověď na otázku. Tím u svědka vzniká nejistota následovaná vyšší ochotou přijmout sugesci. Pokud se ještě přidá

neochota přiznat neznalost či neschopnost podat potřebné informace, šance vyslychajícího ovlivnit svědeckou výpověď se rapidně zvyšuje.

Příkladem může být zpětná vazba. V případě pozitivní zpětné vazby lze uvést posilování žádoucí odpovědi jejím opakováním nebo pochvalou. Negativní zpětnou vazbou nemusíme rozumět jen explicitní hodnocení výpovědi. Může se jednat o takové počínání vyšetřovatele, kdy v rámci jednoho úseku výsledku několikrát opakuje stejnou otázku. Tím dává svědkovi najevo, že jeho prvotní odpověď není přijata a žádá si jinou, „vhodnější“, aniž by to výslovně formuloval.

Behaviorální odpověď

S behaviorální odpovědí vyslychaného musí vyslychající pracovat ihned. Gudjonssonův model rozděluje 4 typy odpovědí:

1. *Sugestivní behaviorální odpověď následovaná pozitivní zpětnou vazbou.* Svědek přijal sugesci a ta je vyslychajícím posílena pozitivní zpětnou vazbou, čímž se jedinec stává snadno ovlivnitelným při následujícím dotazování.
2. *Odmítavá behaviorální odpověď následovaná pozitivní zpětnou vazbou.* Málo běžná situace při výsledku.
3. *Odmítavá behaviorální odpověď následovaná negativní zpětnou vazbou.* Negativní zpětná vazba může být buď přijata nebo odmítnuta. Pokud je odmítnuta, nemá to žádný vliv na sugestibilitu jedince. Nicméně v kontextu výsledku se jedinec může stát více podezřivým a obezřetným, jelikož nabývá dojmu, že je manipulován. Pokud je negativní zpětná vazba přijata, zvyšuje se pocit nejistoty, úzkosti a snižuje pocit sebedůvěry. Vyslychající přestává věřit svým schopnostem a hledá externí signály pro své odpovědi. Třetí možností reakce je zaznamenání negativní zpětné vazby, kterou jedinec bere jako konstruktivní kritiku a více se zaměřuje na své odpovědi. Nemusí to ale nutně znamenat vyšší sugestibilitu.
4. *Sugestivní behaviorální odpověď následovaná negativní zpětnou vazbou.* Tato situace nenastává často, jelikož by mohla vyslychaného zmást. Objevit se může například v situaci, kdy vyšetřovatel položil několik otázek a vyslychající „podlehl“ jen některým z nich. V takovém případě je negativní zpětná vazba prostředkem k podnícení většího počtu žádoucích odpovědí.

Tento model poukazuje na situační aspekt výslechové sugestibility. Vyslýchající vstupuje do interakce s nejistotou, interpersonální důvěrou a očekáváními, které mohou být vyšetřovatelem zneužity ke zvýšení sugestibility. Správným využitím zpětné vazby, ať už pozitivní či negativní, lze pozměnit reakce svědka žádoucím směrem. V opačném případě vzniká podezíravost a vyšší opatrnost při výběru odpovědí.

1.3 Testové škály pro posuzování sugestibility

Na základě těchto zjištění byla autory v osmdesátých letech vyvinuta metoda **Gudjonsson Suggestibility Scale**, která slouží ke zhodnocení reakcí osoby na návodné otázky a negativní zpětnou vazbu při rozhovoru (Kožušníková, 2014).

Scullin a Ceci pak v roce 2001 vytvořili upravenou verzi pro děti předškolního věku nazvanou **Video Suggestibility Scale for Children**, zkráceně VSSC. Dětem (individuálně či maximálně v tříčlenných skupinkách) je promítnuto krátké video o narozeninové oslavě chlapce Billyho. Video obsahuje několik klasických narozeninových situací (rozbalování dárků, sfoukávání svíček, konzumace dortu) a několik neočekávaných (požární alarm, nemotorný chlapec). Děti jsou následně dotazované jak otevřenými otázkami, tak těmi specifickými zaměřenými na konkrétní situace. Skóruje se podlehnutí (angl. yield) návodným otázkám bez a s využitím negativní zpětné vazby. Dále změna (angl. shift) vypovězených tvrzení na základě pobídek (Scullin a Ceci, 2001).

2. Psychologické aspekty sugestibility u dětí

2.1 Věk

Jeden z **nejprokázanějších faktorů** ovlivňujících dětskou sugestibilitu je **věk**. Otestovány byly všechny věkové skupiny a výsledky byly vždy podobné – čím starší děti byly, tím nižší míru sugestibility projevily. Nejvíce sugestibilní jsou tak děti předškolního věku (Volpini, Melis, Petralia a Rosenberg, 2016; Geddie, Fradin a Beer, 2000), s přibývajícím věkem se pak sugestibilita snižuje (Saraiva a Albuquerque, 2015; McConnell, 1963).

Co je ale velmi důležité zmínit je, že sugestibilita s věkem nemizí (Garven, Wood, Malpass a Shaw, 1998). Ani u náctiletých dětí není možné si výsledek „okořenit“ sugestivní technikou. I starší děti uvedly nepravdivé informace a nechaly se zmást návodnými otázkami.

2.2 Kognitivní faktory

2.2.1 Inteligence

Výraznou otázkou ve výzkumné praxi se zdá **být vztah mezi intelektem a sugestibilitou**. Předpokladem je, že čím vyšší intelekt, tím nižší bude sugestibilita u dětí. Zkoumání vlivu inteligence na dětskou sugestibilitu **probíhá dvěma způsoby** – porovnáním dětské populace mezi sebou a porovnáním dětí s mentální retardací a dětí normálně se vyvíjejících.

Porovnání dětské populace

První výzkumný postup přináší velmi rozdílné výsledky. Inteligence je velmi těžko definovatelná kognitivní funkce a existuje spousta jejích druhů (verbální a neverbální, fluidní a krystalická, praktická a analytická apod.). Chae a Ceci (2005) proto upozorňují na volbu slov při prezentování výsledků. Nelze totiž vyvozovat obecné závěry o vztahu inteligence a sugestibility, pokud byla zkoumána například pouze inteligence verbální. Nelze totiž vyloučit, že vztah neverbální inteligence může být jiný.

Jedním z postupů testování je měření schopnosti nepodlehnout návodným otázkám. Výsledky hovořící o **signifikantním vztahu mezi verbální inteligencí a sugestibilitou** získali McFarlane, Powell a Dudgeon (2002), kteří ho zkoumali u předškolních dětí ve věku tří až pěti let. Signifikantní vztah u předškolních dětí potvrdili i Chae a Ceci (2005), zatímco u starších dětí se tato spojitost nepotvrdila. Tento efekt může být způsobený omezenou verbální schopností mladších dětí. Jejich nevyvinutá verbální kompetence jim totiž neumožňuje dostatečně pochopit a reagovat na návodné otázky.

Geddie, Fradin a Beer (2000), kteří se zaměřili na neverbální inteligenci, odhalili, že děti s vyšším IQ skórem odolávají návodným otázkám více než děti se skórem nižším. Nicméně podobně významné efekty se neprokázaly vždy. Singh a Gudjonsson (1992) testovali chlapce ve věku 11–16 let a k žádné signifikantní korelaci mezi sugestibilitou a neverbální inteligencí nedošli. Výsledky studie Caprin et al. (2016) zase neodhalily vztah fluidní inteligence a sugestibility.

Jak si vysvětlit tyto různorodé výsledky?

Prvním faktorem je **rozdílný věk respondentů**. Roebbers a Schneider (2005) se domnívali, že nejsilnější vztah mezi inteligencí a sugestibilitou bude u dětí školního věku než u předškoláků. Výzkumnice Bruck a Melnyk (2004) zase vyslovily hypotézu, že nejsilnější vztah mezi inteligencí a sugestibilitou je u dětí mladších osmi let. Z novějších analýz se ale nepodařilo tuto hypotézu potvrdit. Metaanalýza z roku 2018 sice obsahovala dvě studie, kde byl u dětí mladších osmi let prokázán vztah mezi inteligencí a sugestibilitou, a jednu, kde se vztah potvrdil u dětí ve věku osm až deset let, nicméně další čtyři studie už nic takového neprokázaly (Klemfuss a Olaguez, 2018).

Pravděpodobnějším důvodem je **rozdílný rozsah intelektových skóreů**. Respondenti ve studiích, kde nebyl odhalen žádný efekt inteligence na sugestibilitu, skórovali průměrně až nadprůměrně v inteligenčních testech. Naopak MacFarlane et al. (2002) zkoumali mnohem širší vzorek, včetně těch respondentů, kteří skórovali od nejnižšího průměru po nejvyšší. Z tohoto důvodu tvrdí, že vztah mezi sugestibilitou a inteligencí je determinován rozsahem inteligenčních skóreů a efekt sugestibility je nejvíce pozorovatelný, když vzorek obsahuje širší rozsah IQ skóreů, včetně nižšího průměru.

Pro pracovníky ve forenzní praxi to ovšem význam má. Těmito protichůdnými výsledky lze upozornit na potřebu **být** v posudcích ohledně věrohodnosti svědka **velmi zdrženliví** operuje-li se s pojmem inteligence. Nelze totiž tvrdit, že jen proto, že dítě skórovalo v pásmu nižšího průměru, je méně věrohodné. Dosud nebyl zjištěn natolik uspokojivý výsledek, aby bylo možné vyslovit jasné stanovisko ohledně vztahu (jakékoli) inteligence a sugestibility.

Mentální retardace jako proměnná

Existují předpoklady, že **děti s mentální retardací budou vykazovat vyšší úroveň sugestibility** než jejich intaktní vrstevníci. Důvodem mohou být deficity v oblasti paměti, čímž dochází k nižší kvalitě zapamatovaných informací a tím pádem i zvýšené ovlivnitelnosti

návodnými otázkami. Lidé s mentální retardací jsou také méně schopní vyrovnat se se stresujícími a neznámými situacemi, což může následně zvýšit jejich sugestibilitu (London, Henry, Conradt a Corser, 2013).

U jedinců s mentálním deficitem (jak u dospělých, tak u dětí) se také objevuje tendence souhlasit či odpovídat „ano“ na uzavřené otázky, bez ohledu na správnost tvrzení. Nejznámějším badatelem v této oblasti je Sigelman, který v osmdesátých letech minulého století se svými kolegy objevil systematické upřednostňování odpovědi „ano“ (angl. Acquiescence bias) jak na faktické, tak subjektivní otázky. Velkou roli hraje vyšší submisivnost těchto jedinců, která je způsobena nutností více se vázat na dospělé a spoléhat se na jejich pomoc (Finlay a Lyons, 2002).

Podstatným zjištěním v této oblasti výzkumu je **vliv chronologického a mentálního věku**. Testování, které probíhalo skrze vystavení návodným otázkám, prokázalo, že děti s mentální retardací signifikantně častěji chybují ve svých odpovědích na návodné otázky než jejich vrstevníci (tedy děti se stejným chronologickým věkem) (Bruck a Melnyk, 2004). Ke stejným výsledkům došli i Gudjonsson a Henry (2003), kteří použili Gudjonssonovu škálu sugestibility. Děti s intelektovým deficitem mnohem častěji podléhaly dezinformacím a měnily své odpovědi v závislosti na negativní zpětné vazbě v porovnání se svými vrstevníky. Pokud jsou tedy děti s mentální retardací párovány dle chronologického věku, pak je jejich sugestibilita signifikantně vyšší.

Žádné rozdíly ovšem nebyly shledány, pokud byly mentálně retardované děti párovány s dětmi se stejným mentálním věkem. Tyto děti byly schopné vypovědět srozumitelné a spolehlivé informace stejně jako děti bez mentální retardace párované dle mentálního věku. Všechny děti bez ohledu na jejich kognitivní schopnosti tedy podléhaly sugescím (Brown, Lewis, Lamb a Stephens, 2012). Podobné výsledky byly získány i v dalších výzkumech (Gordon, Jens, Hollings a Watson, 1994).

Děti s intelektovým deficitem byly dlouho považovány za snadno ovlivnitelné a jejich výpovědi byly označovány za méně přesné v porovnání s jejich vrstevníky bez mentální retardace. Proto jsou tato zjištění pro výslechovou praxi velmi důležitá. Odborníci, kteří budou vyslýchat dítě s intelektovým deficitem, by měli výslech přizpůsobit jejich mentálnímu věku než tomu chronologickému. Obezřetnost je tedy na místě při volbě druhu otázek, které budou při výslechu použity. Zejména otázky obsahující určité zavádějící informace zvýšily

signifikantně počet nepřesných informací u dětí (i dospělých) s intelektovým deficitem (Bowles a Sharman, 2014).

2.2.2 Jazyk

Zkoumání vztahu mezi verbálními schopnostmi a sugestibilitou přinášelo dříve spíše rozporuplné výsledky (Bruck a Melnyk, 2004). S novými výzkumy se ale objevila i nová zjištění, která směřují spíše k **potvrzení hypotézy o negativní korelaci** mezi těmito proměnnými.

Testování tohoto vztahu probíhá jak formou experimentů, tak regresní analýzou skóre ze standardizovaných metod.

Příkladem experimentální metody může být hra pětiletých dětí ve speciálně upravené herně a následný rozhovor s experimentátorem. Jeho úkolem bylo ptát se na situace, které se nestaly a v závislosti na skupině používat buď pouze návodné otázky nebo ještě navíc přesvědčování. Z výsledku jasně vyplynulo, že děti **s vyššími verbálními schopnostmi lépe odolávaly návodným otázkám a nepravdivým tvrzením** (Clarke-Stewart, Malloy a Allhusen, 2004). V podobně postaveném experimentu bylo dětem nejprve puštěno video a poté s týdenním odstupem odpovídaly na otázky experimentátorovi, který užíval návodné otázky a dezinformace. Po dalším týdnu pak vyplňovaly test, který se doptával na detaily z videa. I v tomto případě byla mezi sugestibilitou a verbálními schopnostmi dětí nalezena negativní korelace (Roebbers a Schneider, 2005). Klemfuss (2015) jde ještě dál a podotýká, že produktivní řečové dovednosti zlepšovaly výkon při volném vypovídání, zatímco receptivní dovednosti predikovaly odolnost dětí proti návodným otázkám.

K regresní analýze skóre se pro zjištění hladiny verbálních schopností užívá například Wechslerův test inteligence u dětí (WISC-III) nebo Vineland Adaptive Behaviour Scales-Classroom Edition³ (VABS). Míru sugestibility pak zjišťuje Gudjonssonova škála sugestibility (GSS-2). Výsledky jasně **prokázaly negativní korelace** mezi získanými skóre (Curci, Bianco a Gudjonsson, 2017; Young, Powell a Dudgeon, 2003).

Kromě zkoumání produktivní a receptivní stránky jazyka vstupují do popředí zájmu odborníků další typy jazykových schopností. Jak zmiňují Klemfuss a Olaguez (2018), zaměřili se někteří výzkumníci i na narativní dovednosti nebo na zvláštnosti různých mateřských jazyků. Například děti s vyššími autobiografickými narativními dovednostmi měly sklon upravovat své

³ Metoda, která kromě jiného sleduje komunikační schopnosti (receptivní, expresivní a písemné) u dětí ve věku 3-12 let. Dítě je hodnoceno učitelem na škále „vždy“ (skór 2), „někdy“ (skór 1) nebo „nikdy“ (skór 0) (VABS).

odpovědi v závislosti na sugescích. Vysvětlením tohoto objevu může být fakt, že děti jsou zvyklé své narace upravovat v rámci sdílení v sociálním prostředí. Také Kulkofsky, Wang a Ceci (2008) poukázali na vztah mezi narativními schopnostmi a přesností vypovězených informací. Čím větší byl obsah a komplexnost sdělení, tím se snižovala pravdivost celého příběhu. Děti totiž své vyprávěné příběhy chtějí mít co nejlepší, proto upravují detaily tak, aby byly zajímavější a poutavější. Tyto nové úhly pohledu jsou ale zatím ve svých počátcích a vyžadují mnohem detailnější zkoumání.

Ze všech uvedených výsledků je jasné patrné, že úroveň verbálních schopností souvisí se schopností dětských svědků odolávat sugescím. **Čím horší jsou jazykové dovednosti dítěte, tím snazší je díky návodným otázkám a nátlakovým technikám kontaminovat svědeckou výpověď** (Powell, 2000).

2.2.3 Paměť

Pro studium působení paměti na sugestibilitu se jako první nabízí **teorie síly paměťové stopy** (angl. memory trace strength theory). Výzkumníci předpokládají, že čím silnější paměťová stopa o události je, tím nižší je pak sugestibilita jedince. V experimentu, kdy byl dětem prezentován příběh pomocí slidů, hrálo významnou roli, kolikrát měly děti možnost tento příběh sledovat. Častější prezentace, a s tím související silnější paměťová stopa, vedly k poklesu výpovědi nepřesných informací (Marche, 1999). Nicméně pokud děti prožily živou událost opakovaně, v následných rozhovorech vypověděly mnohem více nepravd než děti, které ji zažily pouze jednou. Vysvětlením může být, že děti, které situaci viděly častěji, si ji pak zobecnily, zatímco děti, které ji viděly jednou, měly tak specifitější vzpomínky (Price a Connolly, 2013).

Dalším způsobem výzkumu je hledání významné **korelace** mezi skórem ze standardizovaných metod testujících dětskou paměť a skórem z testů sugestibility. Pro testování paměti bývají použity subtesty z WISC-III, Stanford-Binet Inteligenčních škál nebo Dětské paměťové škály. Měřítkem sugestibility je, do jaké míry je dítě schopné odolávat návodným otázkám. Jak zmínily již Bruck a Melnyk (2004), **nebyly prozatím nalezeny statisticky významné korelace**. Paměť ve výzkumech totiž velmi často koreluje s jinými proměnnými (například s inteligencí nebo obecnou psychopatologií), se sugestibilitou byly naměřeny pouze výsledky okolo hodnot -0,1 (Eisen, Qin, Goodman and Davis, 2002) nebo 0,4 (Clark-Stewart, Malloy a Allhusen, 2004). Z toho tedy nelze usuzovat jakýkoli vztah těchto dvou proměnných.

Dalším přístupem je **porovnání výkonů ve dvou různých úkolech**. V první části je měřena dětská paměť pro událost číslo jedna a ve druhé části pak úroveň sugestibility (nejčastěji odpovědi na návodné otázky). Hypotéza je v tomto případě následující: čím přesnější je výpověď dítěte o události číslo jedna, tím nižší bude jeho sugestibilita v situaci číslo dvě. Tato testová procedura ale **nepřinesla taková přesvědčivá data**, aby se mohla potvrdit (Bruck a Melnyk, 2004). A to i přesto, že situace byly různě upravovány a kombinovány. I v těchto případech byly výsledky nedostatečné (Klemfuss a Olaguez, 2018).

Paměť tedy překvapivě dosud nepatří mezi ty prediktory sugestibility, na které by se odborníci mohli spoléhat. Nelze s jistotou tvrdit, že čím silnější paměťová stopa je, tím snáze se dětem odolává sugescím. Při odděleném testování paměti a sugestibility (paměť testována na událost číslo jedna, sugestibilita na událost číslo dvě) nebylo prokázáno, že jedna proměnná predikuje druhou. Stejně tak regresní korelační analýzy nepřinesly potvrzující výsledky, jelikož paměť úzce souvisí s dalšími kognitivními schopnostmi, které společnou variabilitu zkreslují.

2.2.4 Teorie Mysli

Teorie mysli (dále jako ToM dle anglického výrazu Theory of Mind) je kognitivní schopnost umožňující nám porozumět a vzít na vědomí, že lidé kolem nás mají své vlastní (odlišné) pocity, myšlenky, úmysly a přesvědčení než my. Nejčastěji se mluví o čtvrtém roku života jako o jakémsi milníku, kdy je u dítěte možné tuto kompetenci zaznamenat (Bruck a Melnyk, 2004). Výzkumníci se snažili dokázat, že čím rozvinutější je tato kognitivní schopnost u dětí, tím méně podléhají sugescím. Stejně jako v případě inteligence, i zde jsou výsledky značně rozporuplné.

Studie používající dezinformační paradigma k testování vztahu mezi ToM a sugestibilitou obvykle potvrzují negativní korelaci, pokud se nějaký takový vztah vůbec prokáže. Nicméně z novějších výzkumů vyvstává otázka, nakolik se ToM prolíná s dalšími kognitivními schopnostmi (London et al., 2013).

Kromě dezinformačního paradigmatu se výzkumníci zaměřili také na to, jak ToM pomáhá dětem odolávat návodným otázkám. Thomsen a Berntsen (2005) uspořádali pro děti ve věku tři až šesti let návštěvu doktora, který jim povídal o lidském těle. Následně byly s dětmi opakovaně prováděny rozhovory, které obsahovaly několik nepravdivých informací. Poslední rozhovor, který se nesl v duchu volné výpovědi a ujasňování nepravd, měl za cíl zjistit míru, v jaké se dítě drží vnuknutých tvrzení. Teorie mysli byla testována úlohou o falešném přesvědčení: Dítě má za úkol si tipnout, co se skrývá v tajemné krabici. Při odhalení

skutečného obsahu krabičky (perly) se dítě naučí, že může mít falešné přesvědčení. Děti, které pochopily, že se mohou mýlit, dokázaly mnohem více odolávat nepravdivým tvrzením. Statisticky signifikantní negativní korelace mezi skórem z testů Teorie mysli⁴ a skórem z VSSC⁵ také poukazuje, že by mezi těmito dvěma proměnnými mohl být vztah (Karpinski a Scullin, 2009).

Nicméně pokud se podíváme podrobněji na výzkumná data, zjistíme, že vztah není natolik přesvědčivý. Hünefeldt a Rossi-Arnaud (2009) zkoumali efekt návodných otázek, které se lišily ve „faktech“. Vnitřní fakta se zaměřovala na základní emoce a externí fakta na fyzické stavy a události. Výsledky neprokázaly žádný rozdíl mezi podlehnutím jakémukoli druhu návodných otázek, což autoři považují za důkaz, že sugestibilita není ovlivněna schopností teorie mysli.

Karpinski a Scullin (2009) a Scullin a Bonner (2006) našli signifikantní vztah mezi teorií mysli a proměnnou Tlak + Opakování⁶, nicméně s dalšími proměnnými (přijetí dezinformace, úprava výpovědi a celková sugestibilita) už žádný vztah nalezen nebyl.

Výkon dětí v testech teorie mysli se zvyšuje s věkem, zatímco sugestibilita s věkem klesá. Vystala tak otázka, zda není vztah způsoben z větší části právě proměnnou věk. Pokud byl věk vynechán, zůstal sice vztah mezi teorií mysli a podlehnutím sugesci pod nátlakem, nicméně ostatní korelace zmizely (Karpinski a Scullin, 2009). Ze stejného důvodu zmizela korelace i ve výzkumu Melinder, Endestad a Magnussen (2006).

Bruck a Melnyk (2004) poukazují na problém směru efektu teorie mysli na sugestibilitu. Negativní korelace může být způsobena schopností dítěte pochopit, že někdo jiný má své přesvědčení, které je odlišné od toho jeho. Tím snáze ho poté může odmítnout, je-li mu podsouváno. Může ovšem existovat i pozitivní korelace, a to v případě, že dítě přijme falešné informace z důvodu „být hodným chlapcem / hodnou dívkou“.

⁴ Theory of Mind Battery (Wellman a Liu, 2004). Obsahuje subtesty „Diverse desires“ (dítě posuzuje vlastní touhu po objektu s touhou někoho jiného), „Diverse Beliefs“ (dítě posuzuje rozdílná přesvědčení o neznámém objektu), „Knowledge Access“ (dítě ví, co je v krabici a odpovídá, co si může myslet někdo, kdo to neví), „Contents False Belief“ (dítě posuzuje falešné přesvědčení o obsahu krabice cizího člověka, zatímco ono ví, co je uvnitř), „Explicit False Belief“ (dítě posuzuje, jak někdo může zjistit, že se mýlí), „Belief Emotion“ (dítě posuzuje, jak se někdo může cítit, když se mýlí), „Real-Apparent Emotion“ (dítě hodnotí, jak může někdo vyjadřovat jiné emoce, než jaké skutečně pociťuje).

⁵ Video Suggestibility Scale for Children (Scullin a Ceci, 2001).

⁶ Jeden ze subtestů „Nátlakový sugestibilní rozhovor“. Dítě je při záporné odpovědi na návodnou otázku podněcováno, aby se „opravdu pořádně zamyslelo, jelikož ostatní děti řekly, že se to stalo“. Pokud dítě nakonec podlehe, je pochváleno („Výborná práce“ nebo „Děkuji“), pokud stále odolává, pokračuje se dále v rozhovoru bez jakékoli zpětné vazby.

Tyto různorodé výsledky mohou naznačovat, že vztah mezi teorií mysli a sugestibilitou je komplexnější a může do něj vstupovat i řada dalších proměnných, jako například kognitivní schopnosti (exekutivní funkce, source monitoring) a situační proměnné (tlak během výslechu). Pro budoucí výzkumy je tak důležité, zaměřit se více na definování pojmu teorie mysli, zejména faktorů, které jsou k jeho testování použity (London et al., 2013).

2.3 Psychosociální faktory

2.3.1 Sebedůvěra

Pojmem sebedůvěra (angl. Self-esteem) je myšleno subjektivní hodnocení hodnoty vlastní osoby. V souvislosti s výzkumem sugestibility tak vyvstala otázka, zda tento koncept může hrát nějakou významnější roli. Lze se domnívat, že pokud má dítě důvěru samo v sebe, ve své schopnosti, snáze se mu budou odmítat nepravdivé informace od vyslýchajících.

Výchozí hypotéza byla potvrzena u dětí ve věku sedmi až deseti let. Čím vyšší self-esteem měly, tím více projevovaly odmítavý postoj k návodným otázkám, méně jim podléhaly a častěji užívaly odpověď „Já nevím“ (Howie a Dowd, 1996). Hypotézu o negativní korelaci mezi self-esteem a sugestibilitou prokázali Pearsonovou korelací také Vrij a Bush (2000). Čím větší sebedůvěru děti ve věku 5–11 let měly, tím odpovídaly méně nepřesně.

Problémem těchto výzkumů je metoda, která byla užitá pro získání skóre sebedůvěry. Jednalo se o Behavioral Academic Self-esteem Scale (BASE), šestnácti položkovou škálu, kdy hodnocení dítěte provádí učitel. Jelikož se jedná o sebedůvěru, k měření by měly být použity sebezposuzovací škály. Není totiž jasné, zda učitelé skutečně hodnotili, jak dítě vnímá samo sebe a nevycházeli spíše ze znalostí o jejich obecných kognitivních a sociálních schopnostech.

Chae a Ceci (2005) proto použili Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children⁷. V tomto případě se překvapivě objevila **pozitivní korelace mezi self-esteem a sugestibilitou**. Autoři se domnívají, že hlavním rozdílem je právě způsob, jakým skóre získali. Existuje totiž pravděpodobnost, že předchozí výzkumy prokázaly vztah spíše mezi obecnými kognitivními schopnostmi dítěte a sugestibilitou. Ani regresní analýza totiž neprokázala vztah mezi self-esteem a sugestibilitou. Je možné, že děti **s vyšší kompetencí mají o sobě nerealistická mínění**, a proto jsou ochotnější přijmout nepravdivé detaily než děti

⁷ Metoda, která měří čtyři základní aspekty: kognitivní kompetence (př.: jak dobrý jsi při skládání puzzle), fyzické kompetence (př.: jak dobrý jsi v běhu), přijetí vrstevníků (př.: kolik máš kamarádů) a mateřské přijetí (př.: maminka si s tebou hraje). Dítěti je ukázána dvojice obrázků a ke každému je přečtena krátká instrukce („Dítě nalevo je dobré v běhu, ale dítě napravo moc ne“). Následně si dítě vybírá, které ze dvou obrázků se mu více podobá či kterým by chtělo být.

s kompetencí nižší. Jejich fantazie způsobující pozitivní hodnocení sebe sama mohou být spojeny s tendencí vymýšlet nepravdivé detaily. Nabízí se i jiná možnost: děti s vyšším self-esteem nechtějí přiznat neznalost skrze odpověď „Já nevím“, a proto raději přijmou nepravdy.

Davis a Bottoms (2002) se zaměřili na „*Efekt odporu*“ (aj. Resistance Efficacy). Během výslechu totiž děti získávají od vyslýchajícího informace, které mohou zvyšovat jejich schopnost odporovat. Takovou informací může být chování vyslýchajícího, přesněji jeho podporující přístup. U starších (šestiletých) dětí byl tento efekt prokázán. Děti s emocionální podporou od vyslýchajícího více odporovaly návodným otázkám a vypověděly méně nepřesností.

Ať už byly předpoklady jakékoli, **testování vztahu těchto dvou proměnných nebylo dosud příliš úspěšné**. Výzkumy přinášejí důkazy jak pro negativní, tak pozitivní korelace. Uchopení tohoto psychologického konstruktu je zdá se náročným úkolem a každá použitá metoda přináší úplně jiné výsledky a s tím spojená i odlišná vysvětlení. Zatím se však dá říci, že sebedůvěra je silně ovlivněna sociálním kontextem. Záleží tak na chování vyšetřovatele nebo atmosféře výslechu, na základě kterých je pak možné predikovat výpovědní hodnotu dětských sdělení.

2.3.2 Stres a Úzkost

Testování **účinku stresu na sugestibilitu** probíhá několika způsoby. Děti jsou například vystaveny stresujícímu medicínskému vyšetření (očkování, odběr krve, mikční cystouretriegrafie⁸ apod.) a následně vyslýchány sugestivními otázkami. Některé výsledky hovoří o pozitivním vztahu, tedy že vysoká pocíťovaná míra stresu vede k vyšší sugestibilitě (např. Quas et al., 1999). Opačný výsledek zase přinesly Shrimpton, Oates a Hayes (1998). Děti, které v jejich výzkumu zažily stresující událost v podobě odběru krve, podávaly mnohem méně nepřesných odpovědí ve volné výpovědi a méně podléhaly návodným otázkám. Bruck a Melnyk (2004) uvádějí i další výzkumy, které došly k těmto **různorodým výsledkům** hovořících jak o pozitivním, tak negativním vztahu.

Některé experimentální studie zase pracují s dětskými emocemi. Dětem je nejprve prezentován krátký interaktivní příběh, ve kterém chce dát hlavní hrdina dítěti odměnu. Následně jsou v dětech vyvolány emoce radosti, smutku a vzteku způsobem, jakým se jim odměny dostane či nikoli. **Děti, které zažily smutek, mnohem méně odolávaly návodným**

⁸ Mikční cystouretriegrafie (dále MCUG) je pediatrické urologické vyšetření, které patří k nejvíce psychicky zatěžujícím vyšetřením v oboru pediatrie (Mlynářová, 2013).

otázkám, než děti radostné či naštvané. Autoři takové výsledky komentují vztahem daných emocí s pocitem vlastní sebedůvěry. Naštvaní lidé jsou mnohem více předpřipraveni na konfrontaci. Lidé šťastní zase cítí mnohem vyšší sebedůvěru ve své schopnosti. Obě dvě emoce tak zvyšují odolnost vůči návodným otázkám. Naopak smutek vede k přehodnocování vlastních přesvědčení a očekávání a s tím narůstá i potřeba vyhledávat pomoc druhých. Proto mají děti pocit, že jejich chápání situace je nepřesné a jsou ochotnější přijmout názory druhých (Levine, Burgess a Laney, 2008).

Existují domněnky, že děti (a vlastně lidé obecně) budou podávat horší výkon při stresující události, kterou výslech bezpochyby je, především pokud pociťují vysokou míru úzkosti. Ovšem nejen **aktuální pociťovaná úzkost, ale také úzkostnost** daného jedince (tedy stálá osobnostní charakteristika) může zapříčinit, že dítě poskytuje nepravdivá tvrzení nebo se nechá ovlivnit podsouvanými nepravdami. Právě tyto dva úhly pohledu (aktuální úzkost a rys úzkostnosti) byly předmětem výzkumu Almerigogna, Ost, Bull a Akehurst (2007). Devíti až jedenáctileté děti zhlédly videoklip a následně o něm měly pohovořit s výzkumníkem. Vysoký skóre jak na škále úzkostnosti, tak v aktuální pociťované úzkosti, koreloval s vyšším počtem nesprávných odpovědí na návodné otázky. Je ale nutné podotknout, že kromě testování úzkosti byly děti ještě náhodně rozděleny mezi experimentátory, kteří buď děti podporovali nebo jim stranili. Co se týče těchto faktorů, byla vysoká úroveň pociťované úzkosti naměřena hlavně u dětí, které zažily chladnou atmosféru u rozhovoru.

Wright, London a Waechter (2010) se rozhodli zaměřit na **sociální úzkost** jako možný faktor zvyšující se sugestibilitu. Jejich hypotézou bylo, že lidé, kteří vnímají nesouhlas jako více riskantní než špatné odpovědi, budou častěji měnit svoje výpovědi. Strach z negativní zpětné vazby (který byl měřítkem sociální úzkosti) predikoval u adolescentů ve věku 11–18 let zvyšující se sugestibilitu.

I v tomto případě se tak **nedá přesně určit, za jakých okolností lze predikovat sugestibilitu.** Některé výzkumy ukazují pozitivní vztah, některé negativní, existují i takové, které vůbec žádný vztah nenalezly. Výzkumnice Bruck a Melnyk (2004) vyslovily domněnku, že velkou roli v nesourodých výsledcích hraje jak rozdílná variace stresujících událostí, a to i v jedné a té samé studii, tak neschopnost vyvolat dostatečně silné emoce, které by mohly zvýšit sugestibilitu. Opět se ale potvrdila velká role mezilidských vztahů, které zde ve formě sociální úzkosti, dokázaly úspěšně predikovat zvyšující se sugestibilitu.

2.3.3 Teorie attachmentu

Teorii attachmentu formuloval John Bowlby. Jedná se o vztah mezi hlavním opatrovníkem (nejčastěji matkou) a dítětem a vlivem tohoto vztahu na osobnostní a emocionální vývoj dítěte. Bowlby pojmenoval tři vazby, které vznikají chováním opatrovníka k dítěti – vazba jistá, vazba nejistá úzkostná a vazba nejistá vyhýbavá. Nejistá vyhýbavá vazba je charakteristická diskomfortem z blízkosti a intimity a tím způsobuje hlubokou poruchu ve vztahu matka-dítě, kdy dítě ví, že reakce matky na něj budou negativní. V případě vazby nejisté úzkostné dítě nerozumí signálům, které mu matka vysílá. Hypotézou je pak předpoklad, že nejisté vazby budou mít vztah s neschopností vzdorovat návodným otázkám.

Výsledky napříč výzkumy se shodují: **Nejistá vazba (a to jak úzkostná, tak vyhýbavá) silně predikovala vyšší sugestibilitu dětí**, které měly mluvit o prodělaném lékařském vyšetření. Děti, jejichž vztah k rodičům odpovídal vazbě nejisté, mnohem více podléhaly návodným otázkám a jejich výpovědi byly méně přesné (Goodman, Quas, Batterman-Faunce, Riddlesberger a Kuhn, 1997). Nejistá vyhýbavá vazba měla souvislost s větším počtem chyb při odpovědích na specifické otázky. Nejistá úzkostná vazba zase způsobila vyšší sugestibilitu v reakci na otázky návodné. Počet nepřesností se u dětí s nejistou vazbou ještě zvyšoval s tím, jak rostla úroveň jejich pocitovaného stresu (Chae et al, 2014).

Naopak děti s vazbou jistou mnohem lépe odolávaly návodným otázkám, vypovídaly mnohem více správných informací. A to i v případě narůstajícího stresu (Chae et al., 2014; Clarke-Stewart, Malloy a Allhusen, 2004).

Podle metaanalýzy Bruck a Melnyk (2004) je právě **attachment jedním z nejslibnějších prediktorů dětské sugestibility**. Vztah rodičů s dětmi, které naplňují znaky nejistých vazeb, mnohem méně připravuje děti na stresující události. Tím, že se vyhýbají kontaktu s dítětem, jsou tito rodiče netečnější k jejich pocitům během stresujícího vyšetření a mnohem méně je utěšují. Takové děti pak mají méně možností se připravit, zpracovat a vybavit si stresující událost, což následně vede k jejich vyšší ovlivnitelnosti examínátorem. Jejich nejistota a potřeba za každou cenu snížit napětí v nepříjemné situaci, způsobuje menší odolnost vůči dezinformacím a snižuje počet správných odpovědí na specifické otázky. Naopak rodiče s vazbou jistou reagují mnohem adekvátněji, což v dětech vytváří větší pocit důvěry. Mají následně menší problém přiznat nevědomost, věří svým schopnostem, čímž jejich výpovědi nabývají na přesnosti a správnosti.

2.3.4 Efekt rodiče

Velmi často se u dětí vyskytuje touha sdílet své zážitky a vzpomínky se svými nejbližšími. Takové rozhovory s rodiči bývají dobrou příležitostí pro rozvoj dětských narativních schopností. Studie věnující se sdílení zážitků mezi dětmi a matkami odhalily, jaký vliv má míra elaborace u matky na vývoj komunikačních dovedností dítěte. Čím více je matka schopna používat otevřené otázky (uvozené slovy co, kdo, kde, kdy, jak), tím obsáhleji je dítě později schopno vyprávět o svých zážitcích (Ornstein, Haden a Hedrick, 2004). Tato míra, do jaké se rodiče aktivně zajímají o zážitky svých dětí, má prokazatelný vliv na odolnost vůči sugescím. Děti z takových rodin **mnohem více odolávaly falešným tvrzením o událostech**, které se nestaly a byly mnohem přesnější v popisu těch, které se jim staly (Klemfuss, Rush a Quas, 2016).

Přestože je tato schopnost rodiče důležitá pro rozvoj dětské narace, vyvstala též domněnka, že může zvyšovat počet nepřesností v dětských výpovědích, a to ve chvíli, kdy má rodič jiné informace o události, než byla reálná zkušenost dítěte. Tento předpoklad byl formulován na základě zjištění, že ten, kdo vyslýchá dítě, upravuje své otázky tak, aby získal žádanou odpověď. A to především kvůli tomu, že předtím získá falešné přesvědčení o události, kterou dítě mělo zažít (White, Leichtman a Ceci, 1997).

Pokud byly **matkám sděleny nepravdivé informace** o události, kterou mělo zažít jejich dítě a bylo jim umožněno o tom s dítětem hovořit, při pozdějším doptávání **děti mnohem častěji vypovídaly nepravdivé informace**, které byly v souladu s dezinformacemi, které dostaly jejich matky. Upravování reality se dalo u dětí pozorovat už při rozhovoru s matkami. Sice nedošlo k úplné ztrátě skutečných zážitků, ale děti si realitu více zkreslovaly na základě dezinformací zmíněných matkami (Principe, DiPuppo a Gammel, 2013).

Tím, že se rodiče budou aktivně zajímat o zážitky svých dětí a vhodným způsobem budou rozvíjet jejich verbální schopnosti, mohou zvýšit pravděpodobnost, že jejich výpovědi budou mnohem obsáhlejší a přesnější.

Je zde ale též důležité zmínit, že dítě je velmi snadno ovlivnitelné osobou blízkou. V době, kdy přibývá falešných obvinění ze zneužívání dětí, je pro odborníky velmi dobré mít na paměti, jak snadno může například matka s falešným přesvědčením modifikovat zážitek svého dítěte. To pak v dobré víře toto přesvědčení zahrne do svých výpovědí jako pravdivou skutečnost.

2.4 Obecné shrnutí

Na tomto místě si dovolím uceleně shrnout, z čeho vlastně může odborník pracující s dítětem (vyšetřovatel, soudní znalec) vycházet, hodnotí-li riziko sugestibility. Vyzdvihla jsem ty faktory, u kterých byl potvrzen signifikantní vztah, a uvádím i praktické tipy, jak s nimi lze pracovat.

Intelligence. Pracuje-li se s dítětem s mentálním deficitem, je na místě být více obezřetný v postupu, který je zvolen pro získání výpovědi. Tato vyšší vulnerabilita je způsobena větším rozdílem mezi chronologickým a mentálním věkem u mentálně postižených dětí (kdy mentální věk bývá výrazně nižší než chronologický). Jelikož nižší věk obecně indikuje vyšší sugestibilitu, pak děti mentálně retardované spadají do rizikové skupiny. Kromě toho mentální retardace postihuje kognitivní funkce (včetně paměti, rozhodování apod.) a sociální přizpůsobivost.

Verbální schopnosti. Výsledkové manuály⁹, známé hlavně z anglicky mluvících zemí, doporučují před samotným výsledkem s dítětem hovořit o neutrálním tématu (např. co dělalo včera, s čím si rádo hraje apod.). Tato fáze pomůže vyšetřovateli zjistit více o verbálních schopnostech dítěte, které jsou jedním z potvrzených prediktorů sugestibility. V okamžiku, kdy má rámcovou představu, nakolik je dítě schopno volně reprodukovat své myšlenky, může si následně upravit výsledkový postup. Zejména, jde-li o použití specifických otázek, které u dětí verbálně nevyspělých mohou způsobit nárůst nepravdivých tvrzení.

Emoce. Kromě zjištění verbálních schopností, by se měl vyšetřovatel zaměřit také na aktuální emoce dítěte. Smutné děti totiž méně než ty radostné či naštvané dokážou odporovat nepravdivým tvrzením. Nelze předpokládat, že všechny děti jsou schopné pojmenovat své aktuální emocionální prožitky. Vyšetřovatel ale může zmapovat, zda dítě prožilo před příchodem k výsledku situace či události, které by mohly smutek vyvolat (např. špatné známky ve škole, nepěkné počasí, ale i úmrtí blízkého apod.).

Atmosféra. Navození příjemné atmosféry během výsledku hraje taktéž důležitou roli v sugestibilitě dítěte. Není tím myšleno relaxační hudba nebo vonné svíčky (i když prostředí výsledku hraje svou roli, viz Nathanson a Saywitz, 2003), ale zejména přístup vyšetřovatele k dítěti. Vyšší úzkost a stres, způsobený nepodporujícím chováním vyšetřovatele a strachem z negativní zpětné vazby, predikuje vyšší chybovost v dětských výpovědích.

⁹ Například Memorandum of Good Practice, NICHD protokol nebo Forensic Interviewing Protokol.

Role rodičů.

Attachment. Posledním, ale velmi důležitým prediktorem, je vztah rodiče a dítěte. Je velmi ošemetné usuzovat na typ vazby pouze na základě pozorování (rodič může být nervózní, a proto se k dítěti chová odtažitě nebo naopak předstírá pozitivní vztah před policií/psychologem). Stejně tak v rozhovorech nemusí být řečeno vše a podle pravdy. Nejjistější se tak jeví použití psychologických metod pro zjištění typu vazby, což může být sice vnímáno jako práce navíc, ale přínos převáží všechna negativa. Role attachmentu totiž dosud patří mezi nejsilnější prediktory sugestibility.

Obeznaménost s případem. Před samotným výsledkem dítěte by bylo také velmi přínosné zjistit, nakolik jsou rodiče dítěte obeznámeni s případem, jaké mají přesvědčení o činu a zda o tom s dítětem hovoří. Všechny tyto aspekty totiž mohou ovlivnit, co bude dítě vypovídat.

3. Výslechové postupy zahrnující prvky sugesce

Dosud se hovořilo o sugestibilitě obecně a o psycho-sociálních aspektech, které na ní mají či nemají vliv. Než ale dojde k projevům sugestibility (úprava odpovědí, podlehnutí dezinformacím apod.), musí ze strany vyšetřovatele přijít „pobídka“. Touto pobídkou rozumím celou škálu technik, které vedou ke snížení výpovědní hodnoty dětských tvrzení.

Po prostudování známého případu McMartin¹⁰ byly kategorizovány **sugestivní techniky**: 1) specifické otázky, 2) opakování otázek, 3) spekulování, 4) ostatní děti a 5) pozitivní a negativní konsekvence. Od té doby byly všechny sugestivní techniky podrobně zkoumány a byl zjišťován jejich vliv na dětské výpovědi. Tato kapitola slouží jako přehled těchto technik s prvky sugesce a dosud zjištěných důkazů jejich škodlivosti. Pro větší přehlednost jsem některé techniky sloučila a přidala nové, které byly objeveny později.

3.1 Specifické otázky a jejich opakování

V této podkapitole jsou zahrnuty dvě výslechové techniky zahrnující prvky sugesce – specifické otázky a opakování otázek. Jedná se o logické spojení, jelikož jsou ve výzkumech zaměřených na rizikovost těchto technik obvykle použity obě najednou (opakovány jsou specifické otázky).

3.1.1 Specifické otázky

Při výslechu dětí je na vyšetřovatele kladen obzvlášť těžký úkol – rozpovídat malého svědka do té míry, aby jeho výpověď byla přínosná pro vyšetřování. Do této interakce však vyšetřovatel vstupuje již s určitými znalostmi, které o daném skutku předtím zjistil v rámci vyšetřování, a s vlastními domněnkami, které si sám utvořil. Tím pádem se v určitých momentech může nechat unést a položí místo otevřené otázky otázku specifickou.

Termín „*specifická otázka*“ zahrnuje typ otázek, které mohou být zodpovězeny pouze jedním slovem nebo frází. V některých výzkumech se označuje jako „*uzavřená otázka*“, v krajních případech jako „*sugestivní otázka*“. Tyto otázky obsahují pobídku, která může navádět ke spekulacím nebo vyžadují předem předpokládanou odpověď. Informace obsažené v otázce současně mohou být pro dítě nové, jelikož dosud neposkytlo žádnou příležitost ptát se na daný skutek.

¹⁰ Sedm učitelů a učitelek z předškolního zařízení v „lepší“ čtvrti Los Angeles bylo obviněno z únosu dětí a jejich uvěznění na farmě, kde měly být svědky týrání zvířat a nuceny ke skupinovému sexu. Vyšetřování začalo roku 1983, ukončeno bylo začátkem devadesátých let stažením všech obvinění. Při zpětném prostudování všech nahrávek z výslechů bylo zjištěno obrovské pochybení na straně vyšetřovatelů, jejichž styl vedení byl silně návodný (Schreiber et al., 2006).

Příkladem specifických otázek může být „*Jakou barvu mělo auto?*“ (kdy lze odpovědět jednoslovně), „*Bylo auto bílé?*“ (kdy lze odpovědět pouze ano/ne) nebo „*Bylo auto modré nebo bílé?*“ (kdy jsou nabídnuty pouze možnosti k odpovědi). Sugestivní podtext navíc otázka získá v případě, kdy dítě doposud o žádném autě nehovořilo. Oproti tomu otevřené otázky poskytují jedinci prostor pro vlastní uchopení tématu a volnost v odpovědi (např.: „*Pověz mi všechno, co se dělo dnes ve školce.*“)

Reálný příklad použití takových otázek nabízí přepis rozhovoru z McMartin případu (Garven, Wood, Malpass a Shaw, 1998; V – vyslýchající, D – dítě):

V: Ray a Miss Peggy? A sundala si Miss Peggy oblečení?

D: Jo.

V: Vsadím se, že vypadala vtipně, že jo? Měla velká prsa?

D: Jo.

V: Jo. A houpaly se?

D: Jo.

Použití těchto technik vede k **nepřesným, popřípadě lživým výpovědím dětí**. Předškolní děti a 8-9leté děti byly vyslechnuty profesionály ohledně události, kterou předtím viděly. Mladší děti měly obecně častější problém s odpověďmi na obecné otázky, nakonec se ale dokázaly o tématu rozprávět spontánně, hlavně později během rozhovoru. Použití specifických otázek nijak nezvýšilo počet tvrzení, které dítě bylo schopno reprodukovat, ale citelně snížilo jejich správnost (Hutcheson, Baxter, Telfer a Warden, 1995). Negativní vliv specifických otázek byl v minulosti potvrzen i v dalších studiích (Ceci, Ross a Toglia, 1987; Leichtman a Ceci, 1995; Garven, Wood, Malpass a Shaw, 1998).

Ano/Ne otázky byly a jsou často kritizovány na základě **tří hlavních zjištění** (Brady, Poole, Warren a Jones, 1999):

1. Kvůli sociálním a lingvistickým důvodům jsou odpovědi na tyto otázky často nesprávné. Některé děti už pouze ze zvyku odpovídají „Ne“ na jakékoli otázku, jiné zase raději se vším souhlasí, aby potěšily autoritu. I obsah otázky může hrát svou roli. Dítě například na otázku „*Plakal jsi?*“ odpoví záporně, protože je vychováváno k tomu, že velké děti nebo kluci nepláčou. Souhrnně řečeno, rozhodnutí mezi odpověďmi „Ano“

- a „Ne“ může být ovlivněno jak sociálně, tak kognitivně nebo lingvisticky (Peterson a Biggs, 1997).
2. Děti nerozumí konverzačním pravidlům a konvencím, čímž se při opakování těchto otázek vyskytují změny v odpovědích (podrobněji dále).
 3. Prvotní Ano/Ne otázka může snížit přesnost odpovědí na otázky následné, kvůli paměťovému source monitoringu.

Obavy, že správnost odpovědí na tyto otázky nebude vysoká, se potvrdily, a to zejména u předškolních dětí. Devadesát čtyři procent předškolních dětí odpovědělo pozitivně alespoň na jednu otázku týkající se události, která se nestala. Z těchto dětí pak skoro většina (přesně 88 %) přidalo i smyšlenou historku (Poole a Lindsay, 1995). Mladší věková skupina byla méně přesná i v dalších výzkumech (Brady, Poole, Warren a Jones, 1999).

3.1.2 Opakovaný výsledek se specifickými otázkami

Přestože podle zákona by mělo být dítě vyslechnuto pouze jednou, o dané události může hovořit s dalšími lidmi než jen s vyšetřovatelem (např. s rodiči, s širší rodinou, s učiteli). Proto se některé výzkumy zaměřily na vliv opakovaného výsledku (angl. repeated questioning). Původní domněnka předpokládala, že opakované rozpomínání zlepší uložení jednotlivých detailů z události. Jenže tento efekt platí pouze v případě, kdy je svědek vyzván k volné výpovědi. Při výsledku ale dochází i k specifickému dotazování, jehož efekt už tak pozitivní být nemusí (Ceci a Bruck, 1995).

Děti nejprve zhlédnou video nebo zažijí předem naplánovanou aktivitu a následně proběhne několik rozhovorů. Pokud je dítě opakovaně během několika rozhovorů dotazováno specifickými otázkami, přesnost jeho výpovědí klesá (Gobbo, 2000). Už to, jak si vedly děti v prvním rozhovoru (tedy, nakolik podléhaly specifickým otázkám), následně predikovalo jejich výkon i v rozhovorech následných (Roebers a Schneider, 2002). V obou těchto zmíněných výzkumech hrál roli i věk respondentů, a to v neprospěch předškolních dětí.

3.1.3 Opakování specifických otázek během jednoho výsledku

Specifické otázky nemusí být opakované jen napříč všemi výsledky, ale také během jednoho jediného. Vyslýchající tím například podněcuje dítě k obsáhlejší odpovědi (jelikož na první pokus nebyla odpověď dostačující) nebo zkouší konzistenci dětských odpovědí (Ceci a Bruck, 1995). Jenže jak upozorňují Hartwig a Wilson (2002), děti opakování otázek vnímají jako signál, že předcházející odpovědi byly nesprávné. Z tohoto důvodu raději svoji původní odpověď pozmění, protože se obávají trestu. Roli může hrát i již zmíněná „Interpersonální

důvěra“, o které hovořil Gudjonsson. Dítě předpokládá, že vyšetřovatel jedná s dobrými úmysly a pozmění proto svou odpověď, aby ho potěšilo. Zejména u mladších dětí se tak vyskytuje mnohem více chyb při odpovídání na tyto otázky (Memon a Vartoukian, 1996).

Jako nejrizikovější se jeví předškolní věk. Při porovnání předškolních dětí, druháků, čtvrtáků a dospělých, předškolní děti mnohem více měnily své odpovědi při opakování sugestivních otázek (Cassel, Roebbers a Bjorklund, 1996). Spojitost předškolního věku a vyšší nepřesnosti byla pozorována i v případě, kdy byla otázka s nucenou volbou položena poté, co se na stejnou věc dotazovalo otevřeným typem otázky (Powell a Thomson, 1996).

V těchto výzkumech se otázky týkaly detailů, na které by děti odpověď znát měly. Jelikož jsou ale ochotné odpovídat i na otázky, které vůbec nedávají smysl (Waterman, Blades a Spencer 2000), a raději, než aby přiznaly neznalost, vymýšlejí falešné odpovědi (Waterman, Blades a Spencer, 2001), přidali Krähenbühl a Blades (2005) tzv. „nezodpověditelnou“ otázku. K dětem ve věku 5-9 let dorazila výzkumnice, která patnáct minut prezentovala o správné péči o psa. O týden později měly děti odpovídat na dvacet otázek koncipovaných jako „zodpověditelné“ (podstatné informace zazněly během prezentace) a „nezodpověditelné“ (kdy správnou odpověď mělo být „*Já nevím*“ nebo „*Chris o tom nemluvil*“). Tyto otázky byly zopakovány dvakrát v jednom jediném rozhovoru. Přesnost odpovědí na nezodpověditelné otázky klesala s jejich opakováním. Děti byly mnohem více ochotné měnit své výpovědi než u otázek, na které by odpověď znát měly.

3.1.4 Shrnutí

Úplné vyřazení těchto otázek pravděpodobně není možné. Jelikož hlavním úkolem vyšetřovatelů je „vytěžit“ svědka, tedy jinými slovy dostat z něj co největší množství informací, pak se při doptávání na specifické detaily nelze ubránit specifickým otázkám. Toto potvrzuje i kvalitativní studie z roku 2013, kdy nechali odborníky na vyslýchání vést hraný rozhovor s dítětem. V momentech, kdy vyslýchající použili specifickou otázku, byli zastaveni a doptávání, jaký důvod je k tomu vedl. Autoři následně pojmenovali čtyři hlavní příčiny: 1) snaha identifikovat obviněného, 2) zjistit význam termínů použitých pro pojmenování genitálií, 3) dotazování, zda došlo k pohlavnímu styku či nikoli a 4) snaha určit čas a místo činu. Ve všech případech ale občas použili i informace, které dítě předtím nezmínilo, čímž mohlo dojít k ovlivnění svědka (Guadagno, Hughes-Scholes a Powell, 2013). Vyslýchající by tak měli být velmi obezřetní na to, co ve výsledku od dítěte zazní a reagovat pouze na tyto informace. Jakékoli dodatečné detaily, umocněné opakováním ať už během jednoho výsledku nebo napříč vícero rozhovory, může vést k negativnímu ovlivnění svědecké výpovědi.

3.2 Pobídky ke spekulaci

Tato sugestivní technika je charakteristická vyzváním dítěte, aby nabídlo názor či spekulaci ohledně události, kterou mělo zažít. V určitých případech je podněcováno představit si určité momenty, situace nebo chování jiných lidí. Místo zjišťování skutečných vzpomínek se tak dítě přímo vyzývá, aby fabulovalo. Reálná ukázka této techniky je opět zachytitelná z výslechů případu McMartin (Garven, et al., 1998; V – vyslýchající, D - dítě):

V: Co ... si myslíš ... zeptáme se pana Ragse (loutka). Možná by si mohl vzít ukazovátko a pomoci nám to vyřešit.

D: -

V: Já si myslím, že je to další z jeho lstivých her. Co si myslíš ty, Ragsi?

D: Jop.

V: Ano. Myslíš, že některé z těch hnusných sahání se stala, Ragsi, když byla svázaná a nemohla utéct? Myslíš, že něco z toho osahávání, mohl udělat pan Ray? Myslíš, že je to možné? Kde myslíš, že by na ní mohl sahat? Můžeš si vzít ukazovátko a ukázat mi, kde by na ni mohl sahat?

V čem vlastně tkví nebezpečnost této techniky? Jedním z principů může být, že si **dítě na dezinformaci přijde samo**, aniž by si toho všimlo. Nedochází k prosazování cizích domněnek, ale dítě je vyzváno, aby si dezinformaci vymyslelo a to způsobem, který mu naznačuje, že spekulování nebo hypotetické odpovědi jsou v pořádku. Dítě tak nemá pocit, že lhalo, když vypovídá nepravdivé informace, ale pouze společně s vyšetřovatelem přemýšlejí nad potencionálními možnostmi (Schreiber a Parker, 2004). Stejně tak může hrát roli i **aktivní imaginace**, která, jak bylo dosud výzkumně prokázáno, vede k vytváření falešných vzpomínek (Hyman a Pentland, 1996).

Této sugestivní technice nebyla doposud věnována taková výzkumná pozornost jako technikám jiným. S důkazem **hovořícím o škodlivosti** této metody přišli jako první Ackil a Zaragoza (1998). Ti nechali prvňáky, třetáky, čtvrtáky a univerzitní studenty zhlédnout video a následně odpovídat na sérii otázek. Podle toho, do jaké skupiny byly respondenti zařazeni, měli při neznalosti odpovědi buď hádat („Nucená odpověď“) nebo nikoli („Volná odpověď“). O týden později absolvovali rozhovory znovu, tentokrát s jiným experimentátorem. Ten je upozornil na chybu svého kolegy, který se jich prý ptal i na věci, které se ve videu vůbec

neobjevily. I přesto respondenti ze skupiny „nucená odpověď“ tvrdili, že viděli detaily, které si minule pouze vymysleli. Roli hrál i věk, a to v neprospěch nejmladších dětí.

Efekt spekulací na přesnost odpovědí byl následně potvrzen u předškolních dětí (Schreiber, Wentura a Bilsky, 2001) a znovu i u dětí školního věku (Schreiber a Parker, 2004).

Donutit dítě, aby se rozhodlo spekulovat, je ale docela těžký úkol. Jak zmínili Ackil a Zaragora (1998), většina jejich respondentů odmítala nejprve odpovídat na otázky a reagovala mlčením. Přesněji 92 % prvňáků, 96 % třetňáků a čtvrtňáků a 69 % studentů muselo být dvakrát či více vyzýváno, aby své odpovědi hádali. Touha vyšetřovatele dostat z dítěte potřebné informace tak musí být opravdu vysoká při představě, kolik úsilí musí vyvinout, aby dítě ke spekulování přesvědčil.

3.3 Dezinformace

O dezinformacích již byla řeč v podkapitole 1.2.1 Experimentální přístup, a to v pracích Elizabeth Loftus. Oproti specifickým otázkám, kde má dítě alespoň částečnou možnost se rozhodnout mezi nabízenými variantami, je **dezinformace předkládaná nepravda**, kterou má za úkol přijmout.

Výzkumný model pro zjištění vlivu dezinformací pracuje se třemi fázemi. Nejprve je dítě součástí živé události či zhlédne video. Následně sugestivní manipulace mají obvykle podobu návodných otázek (př.: London, Bruck a Melnyk, 2009), ale mohou se objevit i jako příběh, shrnutí či konverzace, které obsahují nepravdivé informace o osobě či události, která se nestala (př.: Schwartz-Kenney a Goodman, 1999). Posledním krokem je paměťový test, který obsahuje volnou výpověď (ne vždy).

Tento výzkumný proces byl replikován u dětských respondentů několikrát (např.: Howe, 1991; Marche a Howe, 1995). Při jednoduchém testování vlivu dezinformace na pozdější výkon v paměťovém testu se jako **nejvíce rizikovou stala skupina 3-4letých dětí**, jejíž přesnost byla 37 % v porovnání s kontrolní skupinou, která byla 84 %. Zbylé věkové skupiny (5-12 let) sice také mírně podlehly dezinformacím, ale rozdíl mezi kontrolní a experimentální skupinou nebyl tak signifikantní, jako u nejmladších dětí (Ceci, Ross a Toglia, 1987).

Na tomto místě se hodí zmínit, že výzkum dezinformačního efektu byl poprvé realizován také v českém prostředí, a to Žitníkovou a Lacinovou v roce 2017. Celkem 107 dětí školního věku se zúčastnilo tohoto experimentu a u téměř poloviny z nich bylo sugestivními otázkami

vytvořeno falešné přesvědčení o něčem, co nemohly vidět. Tato experimentální skupina vykazovala signifikantně vyšší chybovost než skupina kontrolní (Žitníková a Lacinová, 2017).

3.3.1 Dezinformace a čas

Prvním aspektem je efekt času. Přesněji je testována hypotéza, do jaké míry se dezinformace, prezentována dětem po události či s časovým odstupem, bude objevovat v jejich výpovědích po delším časovém úseku.

London, Bruck a Melnyk (2009) po kouzelnické show děti vystavily dvěma sugestivním rozhovorům, ve kterých se děti ptali na nepravdivé skutky („Slyšela jsem, že jsi měl/a na sobě červené magické boty. Byly čisté nebo špinavé?“) a na pravdivé. Po přibližně 12 dnech a poté po jednom roce měly děti nejprve volně vypovídat, co si pamatují a poté odpovídaly na Ano/Ne otázky, které se zaměřily jak na skutečné momenty ze show, tak na ty nepravdivé ze sugestivních rozhovorů. Ve volných výpovědích děti žádná nepravdivá tvrzení neuváděly. **Dezinformační efekt se projevil pouze v testu rekognice** a přetrvával jak po 12 dnech, tak po jednom roce. Dezinformace měly také větší vliv na mladší děti. Autorky své výsledky vysvětlují hypotézou, že otázky doptávající se na dezinformace jsou svým způsobem také forma dezinformací, čímž zvyšují nesprávné odpovědi dětí. Tím, že jsou tyto otázky ještě opakovány v obou testech, se opět potvrzuje negativní efekt opakování.

Vystavení dezinformacím s velkým časovým odstupem po události bylo zkoumáno u skupiny dětí ve věku 3–13 let. Těm byly prezentovány jak nepravdivé, tak pravdivé skutečnosti rok poté, co navštívily pohotovost kvůli svému zranění. Ani po týdnu, stejně tak po jednom roce (2 roky po ošetření), nepravdivé skutečnosti děti při rozhovorech neuváděly. V některých případech došlo časem dokonce ke zlepšení v přesnosti uvedených informací. Výzkumníci mají za to, že událost, na kterou se dítěte ptali, pro ně byla natolik zapamatovatelná, že bylo velmi těžké je ovlivnit (Peterson, Parsons a Dean, 2004).

3.3.2 Dezinformace a opakování

Stejně jako u specifických otázek, i vliv dezinformací se zvyšuje, pokud je dětem opakována. Pokud 5-9leté děti **opakovaně poslouchaly shrnutí** příběhu obsahující nepravdivé informace, **chybovaly v paměťovém testu** mnohem častěji (Holiday, Douglas a Hayes, 1999). Bright-Paul a Jarrold (2012) došli ke stejným závěrům, kdy byl dezinformační efekt silnější v případě opakování vystavení nepravdivým informacím, ale pouze pokud byly nepravdivé informace totožné při všech opakováních.

Vysvětlením tohoto efektu je rozdílnost v síle paměťových stop. Opakováním dezinformace se posiluje její (verbální) paměťová stopa na úkor paměťové stopy skutečné události, kterou dítě mohlo zažít pouze jednou. Tento rozdíl pak způsobuje zvýšení pravděpodobnosti, že bude dezinformace uvedena ve výpovědi namísto reálných skutečností (Holliday, Reyna a Hayes, 2002).

3.3.3 Zdroj dezinformace

Poole a Lindsay v roce 1995 realizovaly experiment s „Panem Vědou“ (angl. Mr. Science). Sedmnáct tříletých dětí navštívil Pan Věda a demonstroval několik vědeckých pokusů. Zhruba po třech měsících obdrželi rodiče dětí knihu s příběhem „Návštěva pana Vědy“, která popisovala jak události realizované, tak nerealizované (dezinformační). A jejich úkolem bylo přečíst ji dětem třikrát v průběhu času předtím, než se uskuteční rozhovor. Rozhovor obsahoval volnou výpověď, otevřené a specifické otázky (týkající se pravdivých i nepravdivých detailů) a source-monitoring test, který měl za úkol pomoci dětem rozlišit zdroj pravdivých a nepravdivých tvrzení. Celkem **41 % dětí sdělilo ve své volné výpovědi, že zažilo alespoň jednu nepravdivou skutečnost**. Specifické otázky zvýšily chybovost na 94 % dětí (Poole a Lindsay, 1995). O několik let později replikovali tento výzkum s rozsáhlejší věkovou skupinou (3-8 let). I v tomto případě děti zmiňovaly nepravdivé momenty i ve volných výpovědích, použití specifických otázek pak nepřesnost ještě zvýšilo. V přesnosti nebyly zjištěny žádné věkové rozdíly – starší děti stejně jako mladší se nechaly dezinformací ovlivnit. Jeden rozdíl tu ale byl – starší děti odvolávaly své chybné výpovědi po source-monitoring testu (Poole a Lindsay, 2001).

Jsou ale děti ochotné přijmout dezinformaci od někoho jiného, než jsou rodiče? Tuto otázku si položili Lampinen a Smith (1995), kteří nechali předškolní děti vyslechnout příběh a poté zhlédnout video, ve kterém dítě, věrohodný dospělý a nedůvěryhodný dospělý odpovídali na otázky ohledně příběhu. Pověst daného člověka byla navozena úvodním popisem, který experimentátor dítěti sdělil před spuštěním videa¹¹. Signifikantně více **chybovaly děti, kterým dezinformace prezentoval věrohodný dospělý**. Stejný výsledek získali i Ceci, Ross a Toglia (1987) v jednom ze svých experimentů.

3.3.4 Shrnutí

Že prezentace nepravdivé informace má vliv na přesnost dětských výpovědí, se zdá být výzkumně potvrzeno. Jako nejrizikovější se považují děti předškolního věku, ale chybovost

¹¹ Nedůvěryhodný dospělý byl označen jako „moula“ (angl. silly).

byla pozorována i u dětí starších. Přestože se jako obranný mechanismus může jevit prožití silně emočního zážitku, existují i výzkumy, které tvrdí, že více ovlivnitelnou byla skupina s prožitkem negativní emoce (testováno na dospělé populaci; Porter, Bellhouse, McDougall, Brinke a Wilson, 2010). Tento faktor tak stojí za podrobnější výzkumnou pozornost u dětské populace.

Z těchto výsledků by se kromě vyšetřovatelů, měli poučit i další dospělí, kteří s dítětem mohou o událostech hovořit. Ukazuje se, že opakování nepravdivých informací zesiluje jejich zapamatování na úkor vzpomínek skutečných. Pokud je dezinformace předkládána rodiči, pak ji dítě zahrne do své výpovědi, a to bez ohledu na jeho věk. Toto zjištění poukazuje na sílu, kterou rodiče mají a se kterou mohou napáchat hodně škody, zneužijí-li ji. Stejně tak vyšetřovatel, který ač je pro dítě neznámý, může svými otázkami, sděleními či nevhodnou konverzací s kolegou, ovlivnit dítě nepravdivou informací, vnímá-li ho jako věrohodného.

3.4 Sociální tlak

V této podkapitole jsou zařazeny ty sugestivní techniky, které spoléhají na dětskou konformitu, efekt odměn a trestů či nadřazené postavení vyšetřovatele.

Technika nazvaná „ostatní lidé“ předpokládá, že dítě nebude chtít vyčnívat, a proto svou výpověď přizpůsobí podle toho, jak odpovídaly ostatní děti. Vyšetřovatel během výslechu zmiňuje ostatní dětské svědky jako zdroje ověřených informací a vyjadřuje předpoklad, že i dítě sedící před ním vypoví stejné informace. V případě McMartin bylo dítě nejprve upozorněno, že „*všechny ostatní děti*“ už o tom hovořily a „*my víme o té hře, protože dvacet dětí už nám o ní řeklo. Myslíš, že když se tě zeptám a ty se pořádně zamyslíš, tak si vzpomeneš?*“ (Garven et al., 1998).

Pozitivní a negativní konsekvence fungují na principu odměn a trestů. Jelikož děti znají ze školního prostředí, že za správnou odpověď následuje odměna a za špatnou trest, vyšetřovatel během výslechu pracuje stejně. Pozitivními konsekvencemi se rozumí souhlas, pochvala nebo jiná odměna, která naznačuje spokojenost s vypovězenou informací. Výjimkou nejsou ani odměny ve formě sladkostí, hraček nebo slibů. V případě McMartin jeden z vyšetřovatelů spokojenost s podlehnutím dítěte na návodné otázky vyjádřil sdělením: „*Mohu tě teď pohladit po hlavě...koukni jaký jsi pomocník. Ty pomůžeš všem těm malým dětem, protože jsi tak chytrý.*“ (Garven et al., 1998). Za to negativní konsekvence vypadá jako kritika nebo nesouhlas s výpovědí. Jak již bylo několikrát zmíněno, i opakování otázek děti vnímají jako signál, že odpověděly chybně a měly by svou výpověď změnit (Hartwig a Wilson, 2002).

Velkou roli hraje i **atmosféra**, která během výslechu panuje. Na tu má největší vliv chování vyšetřovatele. Při hodnocení neverbálního chování vyšetřovatele bylo ošívání se spojováno s negativními atributy (přísnost, znuděnost a nervozita). Pokud takové chování projevoval experimentátor při rozhovorech s dětmi, odpovídaly signifikantně méně přesných a více nepravdivých tvrzení než děti u experimentátora přátelského (Almerigogna, Ost, Akehurst a Fluck, 2008). Stejný efekt na přesnost odpovědí měl i nepodporující přístup experimentátorky, charakteristický zkříženými nohama a rukama, absencí úsměvu, formálním oblečením a odtažitostí (Almerigogna, Ost, Akehurst a Bull, 2007).

Garven et al. (1998) nechal 3-6leté děti vyslechnout příběh a o týden později s nimi realizoval rozhovory, a to ve dvou provedeních. Specifické otázky (kdy byly použity jen návodné otázky, např.: „*Roztrhal Manny tu knihu, když ji předčítal?*“) a techniky sociálního tlaku (kdy byly použity techniky „ostatní lidé“, „pozitivní a negativní konsekvence“ a výzva ke spekulování; např.: „*Já už jsem předtím mluvil s ostatními dětmi a ty mi řekly, že Manny prováděl nějaké špatnosti.*“ nebo „*Myslíš, že mohl Manny něco takového udělat?*“). Právě techniky sociálního tlaku způsobily třikrát více falešných obvinění, než vypověděly děti v reakci na specifické otázky.

3.5 Indukce stereotypů

Poslední sugestivní technikou, kterou zde podrobněji rozvedu, je předkládání informací o pachateli, kdy jsou zdůrazněny jeho záporné vlastnosti. Takové počínání má způsobit, že děti pod vlivem negativních emocí mnohem ochotněji vypoví nepravdivé (ale usvědčující) informace. Vyšetřovatel spoléhá na stereotypní myšlení dítěte. V sociální psychologii jsou stereotypy považované za sdílené souhrny znaků, které jsou typické pro určitou skupinu lidí (Výrost a Slaměník, 2008).

Průkopníky zkoumání této techniky jsou Leichtman a Ceci (1995) a jejich nejčastěji **citovaný experiment se Samem Stonem**. Na počátku byly stanoveny 4 výzkumné skupiny – *kontrolní* (nedostaly žádné informace před návštěvou, rozhovory byly formou volné výpovědi), *sugestivní* (nedostaly žádné informace před návštěvou, rozhovory byly silně sugestivní), *stereotypní* (dostaly před návštěvou informace, rozhovory byly formou volné výpovědi) a *sugestivní+stereotypní* (dostaly před návštěvou informace, rozhovory byly silně sugestivní)¹². Následně zažily děti (ve věku 3-6 let) návštěvu Sama Stonea, který si s nimi hrál a jeho chování

¹² Informace, které děti dostaly před návštěvou Sama, o něm hovořily jako o nemotorném člověku, který všechno rozbíjí.

bylo bezproblémové. Následně byly s dětmi opakovaně (celkem pětkrát) realizovány rozhovory o této návštěvě. Děti z kontrolní skupiny po deseti týdnech vypovídaly pravdivé informace, a to jak ve volné výpovědi, tak na specifické otázky od experimentátora. Stereotypní skupina podávala též správné odpovědi ve volné výpovědi, nicméně na pobídky od experimentátora 37 % dětí označilo Sama Stonea jako viníka alespoň jednoho z předmětných činů (ušpinění plyšáka, roztrhání knihy). **Celkem 21 % mladších dětí a 14 % starších dětí ze sugestivní skupiny uvedlo nepravdivou informaci i ve svých volných výpovědích**, pobídky pak zvýšily nepřesnost na 53 % a 38 %. Poslední skupina pak podávala nejhorší výsledky – **46 % mladších dětí a 30 % starších dětí spontánně vypovědělo, že Sam Stone je viníkem alespoň jednoho z činů**. Na pobídky reagovalo celkem 72 % mladších a 44 % starších dětí.

Výsledky tohoto experimentu vyvolaly velké zděšení mezi odborníky, protože taková chybovost nebyla do té doby pozorována. Za tu dobu vznikla další řada výzkumů, která se tímto inspirovala a mírně ho inovovala.

První z novějších výzkumů, který zde zmíním, se původnímu podobá nejvíce. Dětem (5 a 6 let) byl nejdříve **předčítán příběh o Jimu Stepovi** a to ve třech provedeních dle výzkumné skupiny – nemotorný Jim (*negativní stereotypy*), pečlivý Jim (*pozitivní stereotypy*) a neutrální Jim (*kontrolní skupina*). Návštěva Jimiho Stepa v předškolním zařízení trvala zhruba patnáct minut, během níž Jim hrál na flétnu a ukázal jim několik předmětů (obrázek pejska, balónek a plyšového medvídky). Po této návštěvě byly děti dvakrát během tří dnů vystaveny pozitivním a negativním dezinformacím ve formě narativního příběhu. Poslední rozhovor byl nejprve formou volné výpovědi a následně děti odpovídaly na Ano/Ne otázky, mezi kterými byly i pozitivně návodné („*Sebral Jim při návštěvě tužku ze země?*“) a negativně návodné („*Viděl jsi, jak Jim upustil na zem bílého medvídky, čímž se ušpinil?*“). Experiment přinesl zcela odlišné výsledky – **nejvíce chybných odpovědí podávaly děti ze skupiny „pozitivní stereotypy“** a to na pozitivní návodné otázky. Zdá se, že pozitivní dezinformace (př.: sebrání tužky ze země) je pro dítě snáze přijatelná, protože odpovídá jejich představě, jak by se měl návštěvník ve třídě chovat. Jeho chování během návštěvy (i když se měla nést v neutrálním duchu) také mohlo potvrdit pozitivní stereotypy, jelikož byl k dětem přívětivý. Dalším problémem byla prezentace stereotypů. Při čtení příběhů nemusely všechny děti dávat pozor a nemusely zcela pochopit jeho význam. Mnohem větší efekt by stereotypy mohly mít, pokud by byly sdělovány přímo učitelem (jako důvěryhodnou osobou) než jako smyšlené příběhy. V neposlední řadě autoři výzkumu upozorňují, že negativní dezinformace byly méně pravděpodobné než ty pozitivní,

což mohlo způsobit jejich neefektivitu (př.: házení videa, spadnutí ze skútru ve třídě) (Memon, Holliday a Hill, 2006).

Další výzkum se zaměřil **na různé druhy informací**. Vybraným dětem (ve věku pět a šest let) přečetly jejich matky před událostí příběh. Kromě negativních vlastností jedné z postav, obsahoval také tzv. *akademické znalosti* (odborné znalosti o dvou zvířatech, která v příběhu vystupovala). Výsledky ukázaly, že **informace o hlavním protagonistovi stejně jako akademické znalosti, měly vliv na přesnost dětských výpovědí**. Po sugestivním rozhovoru děti uváděly ty nepravdivé informace, které se shodovaly se stereotypy z příběhu. Naproti tomu byly schopné oponovat nepravdám, které se rozcházely s jejich nově nabytými akademickými znalostmi (Elischberger, 2005).

Poslední (a nejnovější) výzkum, který zde zmíním, pracuje nejen s *indukcí stereotypů*, ale také s *obeznámeností* (angl. familiarity) s hlavní protagonistkou. Děti ve věku 4-8 let navštívily „kemp Ingrid“ a byly rozděleny do dvou výzkumných skupin. Jedna před svou návštěvou četla příběh obsahující negativní informace o vedoucí kempu Debbie („*Debbie si sedla na svého plyšáka a zničila ho*“), druhá skupina četla příběh neutrální. Během kempu pak některé děti přišly do bližšího kontaktu s Debbie (obeznámená skupina), některé naopak ne. Předmětnou událostí byla soutěž mezi vedoucí kempu Debbie a její kolegyní Mariou (soutěž sestávala ze závodů v jezení, běhu, házení apod.). Přibližně dva týdny po kempu měly děti novému experimentátorovi nejprve volně převyprávět, co si zapamatovaly a následně odpovídaly na 62 otázek (např.: „*Řekni mi všechny ty nehody a špatnosti, které si viděl/a dělat Debbie.*“, „*Slyšela jsem, že Debbie byla na Marii opravdu zlá.*“, „*Kdo vyhrál taneční soutěž?*“). Děti, které strávily s Debbie více času (obeznámená skupina) vypověděly větší množství správných odpovědí a mnohem méně chybovaly při odpovídání na uzavřené otázky. Tento výsledek tak potvrdil již dřívější zjištění, že delší interakce s předmětnou osobou zlepšuje její zapamatování. Efekt stereotypů byl jak negativní, tak pozitivní, a to hlavně v závislosti na typu otázek. **Děti ze stereotypní skupiny si vedly o poznání lépe než skupina kontrolní, vyjma uzavřených otázek zaměřených na stereotypní vlastnosti („Byla Debbie zlá na Marii?“), ve kterých dělaly mnohem více chyb.** Autoři zvýšení pravdivosti připisují možné zcitlivělosti na chování Debbie a pozorovaný rozdíl (kdy neprojevuje žádné negativní chování během kempu) zlepšuje zapamatování určitých detailů (Cordón, Silberkleit a Goodman, 2016). Nicméně se opět ukazuje (jako u London, Bruck a Melnyk, 2008), že otázky doptávající se na dezinformace jsou jen jiný druh dezinformace, což zvyšuje chybovost při jejich odpovídání.

Stereotypní indukce je tak i po letech stále předmětem výzkumu a její negativní vliv je dlouhodobě patrný. Pro forenzní praxi je na místě vyzdvihnout zjištění, že obeznámenost s osobou může působit jako obranný mechanismus proti sugestibilitě. V případech, kdy je dítě svědek či oběť trestného činu, je pravděpodobnější, že obviněná osoba je dítěti dobře známá (ať už jde o jednoho z rodičů, příbuzného, souseda, učitele apod.). Dítě tak může být v tomto případě mnohem více odolné proti sugestivním otázkám, jež jsou v rozporu s představou, kterou dítě o obviněné osobě má.

EMPIRICKÁ ČÁST

4. Replikace experimentu v českém prostředí

Teoretická část této diplomové práce poskytl literární přehled dosavadních zjištění na téma dětská sugestibilita. Při prostudování použitých zdrojů si nelze nevšimnout, že vyjma jednoho jediného, jsou všechny zahraniční. Zejména Spojené státy americké mají své podstatné důvody, proč je toto téma již několik desítek let terčem jejich pozornosti. Kvůli reálným případům, které kvůli neprofesionálním postupům při výslechu otřásly americkou společností (př.: McMartin nebo Kelly Michaels), existuje v zámoří poměrně velký tlak na vývoj metodických manuálů a jejich dodržování při výslechu, aby došlo k eliminaci falešných obvinění. Sugestibilita, která s největší pravděpodobností stála za nepravdivými výpověďmi dětí, je zkoumána ze všech možných úhlů pohledu. Experimenty jsou několikrát replikovány a upravovány ke zvýšení ekologické validity.

V českém prostředí toto téma dosud nebylo natolik výzkumně zkoumáno. Jak již bylo zmíněno, existuje jediná výzkumná studie z roku 2017 o vlivu dezinformací. Jelikož je sugestibilita velmi složitý faktor, na který má vliv spousta dalších proměnných a každá drobná maličkost dokáže s výsledky zamávat velmi podstatně, považují nedostatek výzkumů s českými dětmi jako silně rizikový. Jiné kulturní prostředí, odlišný jazyk či rozdílné společenské zvyklosti mohou hrát velkou roli.

Úkolem empirické části této práce bylo poskytnout první replikaci experimentu zkoumajícího dětskou sugestibilitu. Zahraniční experimenty sloužily jako inspirace a pomocný zdroj při formulaci výzkumných cílů, metodických postupů a statistickém vyhodnocování.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavní otázkou tohoto výzkumu je: **Zda použití vybraných sugestivních technik působí negativně na výpovědní hodnotu dětských sdělení o prožité události.** Hlavním cílem je *výzkumně ověřit, zda použití výslechových technik s prvky sugesce vede k vypovídání nepřesných či nepravdivých informací o prožité události a zda je tento efekt stejný napříč předškolním věkem.* Výsledkem tohoto výzkumu by měla být jasnější představa o působení rizikových výslechových technik na předškolní děti.

Pro tento výzkum byly zvoleny techniky 1) specifické otázky a 2) spekulování. **Specifické otázky** byly vybrány kvůli jejich častému používání, přestože škodlivost byla potvrzena nespočtem výzkumů. Jedná se o uzavřené a návodné otázky, které směřují k situaci, která se nestala, tudíž dítě nemělo ani možnost o ní předtím hovořit. **Výzva ke spekulování** patří mezi dosud nejméně otestované techniky. Rizikovost se však z dosud provedených

výzkumů jeví jako vysoká, zejména kvůli jejich skrytému působení¹³. Typické pro tuto techniku jsou výrazy jako „mohlo by se stát“, „představ si, že...“ anebo „jak si myslíš, že se to přihodilo?“.

Kromě zjištění vlivu rizikových výslechových technik bude pozornost zaměřena také na roli věku. Doposud se jako nejrizikovější skupina považují předškolní děti. Dalším cílem tak bude zjistit, zda a popřípadě nakolik se podlehnutí sugestivním technikám liší v závislosti na věku respondentů.

Na základě hlavního cíle výzkumu byly stanoveny následující **výzkumné předpoklady**:

1. Volná výpověď dětí, které prožily sugestivní rozhovor, bude obsahovat nepravdy ve větší míře než volná výpověď dětí, které sugestivně vedeny nebyly a tyto změny budou v souladu se sugescemi.
2. Specifické pobídky povedou k výpovědi o nepravdivých skutečnostech více u experimentální skupiny.
3. Mladší předškolní věk bude v podléhání sugescím rizikovější než starší předškolní věk, v jejich výpovědích se tedy bude vyskytovat více chybných tvrzení.

4.2 Metoda

4.2.1 Design výzkumu

Design výzkumu do značné míry kopíruje zahraniční experimenty v užitých postupech a metodách. Předškolní děti se nejprve zúčastní divadelního představení, které má jasný scénář a pravidla (angl. Scripted-event). Po stanoveném časovém úseku (nejčastěji 5-7 dní) se odehrává první kolo rozhovorů, které se liší dle výzkumné skupiny. Děti z kontrolní skupiny mají za úkol volně převyprávět vše, na co si vzpomenu. Děti z experimentální skupiny jsou vystaveny sugestivnímu rozhovoru. Anž by podaly volnou výpověď, jsou jim předloženy fotografie, na kterých je ušpiněný plyšák (sovička Mája) a zmuchlaná papírová čepice (kterou měla herečka na hlavě během představení). Jejich úkolem je určit viníka a způsob provedení předmětného činu. K tomu vyslýchající používá specifické otázky a výzvy ke spekulování. Cílem tohoto sugestivního rozhovoru je určit jako viníka herečku divadelního představení. Způsob provedení je pak čistě na dětské fantazii. Po dalších 5-7 dnech probíhá druhé kolo rozhovorů, kdy jsou již obě skupiny dotazované pouze otevřenými otázkami na den, kdy proběhlo divadelní

¹³ Pokud vyšetřovatel dítěti přímo vnucuje dezinformace, je tato technika snadno odhalena. U spekulování se jedná o podsouvání nepravd zaobaleného do nevinné konverzace, kdy se uvažuje o různých možnostech provedení činu či viny pachatele.

představení. Druhé kolo rozhovorů vede jiná výzkumnice, než se kterou dítě hovořilo v kole prvním. Poté, co dokončí svou volnou výpověď, jsou přidány dvě pobídky – „*Slyšela jsem, že se něco přihodilo plyšákovi, víš o tom něco?*“ a „*Slyšela jsem, že se něco přihodilo papírové čepici, víš o tom něco?*“

4.2.2 Časový odstup

Rozestup mezi jednotlivými vstupy do předškolního zařízení byl zvažován. Dnešní realita ve forenzní praxi je taková, že čas, kdy je svědek přizván k výslechu, se pohybuje v řádech týdnů až měsíců. V krajních případech může být interval mezi událostí a výslechem i rok (Peterson, Pardy, Tizzard-Drover a Warren, 2005). Protože je výzkumný design inspirován zahraničními výzkumy, byl i časový odstup 5-7 dní nakonec zvolen podle nich (např.: Garven et al., 1998; Cordon et al., 2016). Toto rozpětí se taktéž jevilo jako nejrealističtější při domlouvání termínů s předškolními zařízeními.

4.2.3 Výzkumný materiál

Pro tento experiment byl vytvořen scénář a kulisy původního divadelního představení a manuál pro průběh rozhovorů.

Divadelní představení

Námět pro divadelní představení byl koncipován tak, aby splňoval dvě podmínky: 1) edukativní příběh a 2) zábavná podívaná.

Příběh vypráví o soví rodině (maminka, starší dcera Mája, mladší syn Timi), která se po vyzvednutí starší dcery Máji z předškolního zařízení chystá na nákup do obchodu. Cesta vede přes silnici, proto se Mája rozhodne svého brášku poučit, jak správně přecházet přes přechod. Po příchodu k přechodu se Timi vrhne do silnice. Mája ho zastaví a poučí, že na semaforu svítí červené světlo, které znamená „stát“ - takové světlo může vidět i u semaforů, které jsou pro auta nebo vlaky. Ve chvíli, kdy se na semaforu objeví zelená, Mája upozorní svého bratra, že se nejprve musí rozhlédnout a až poté vkročit do silnice. Tento důležitý krok vysvětluje výjimkou předností, kterou mají vozy záchranné nebo hasičské služby. Během přecházení jsou obě děti jejich maminkou upozorněny, aby přecházení zbytečně neprodužovaly. Příběh je ukončen společnou písní: „*Co máš dělat na červenou, když se kolem auta ženou? Na chodníku klidně stát, v jízdní dráhu nevbíhat. A když svítí zelená, co to děti znamená? Malí stejně jako velcí – všichni přejdem přes silnici.*“

Pro divadelní představení byly speciálně vytvořeny kulisy z tvrdého kartonu. Důvodem výběru tohoto materiálu bylo redukovat co nejvíce hmotnost přenášených věcí pro pohodlí herečky. Jednalo se o skládací podložku, na které byl vyobrazen přechod, a dva domy, které se jednoduše zapřely do předem připravených stojanů (obr. 1).



Obrázek 1 – Celkový vzhled kulis (autor kulis: Miloslav Brousil)

Dalšími doplňky byly semafor (obr. 2) a dvě vozidla (obr. 3). Semafor byl vytvořen z papírové role, kdy otáčením horní části docházelo k přepínání barev z červené na zelenou.



Obrázek 2 – Papírový semafor (autor kulis: Miloslav Brousil)



Obrázek 3 – Papírová auta (autor kulis: Miloslav Brousil)

Jako loutky byly vybrány plyšové sovy, protože sovy jsou považovány za ztělesnění moudrosti. Plyšák „Mája“ byl výrazný svou velikostí a zjevem, aby byl pro děti lépe zapamatovatelný (obr. 4).



Obrázek 4 – Plyšová sova Mája

Manuál pro rozhovor

Pro obě části rozhovorů byl vytvořen strukturovaný manuál (Příloha č. 1). Ten obsahoval jasný sled kroků, podle kterých byl rozhovor veden. Každý krok byl doplněn přesnými citacemi otázek a sdělení, které během rozhovoru musely zaznít.

Úvodním kontaktem je představení výzkumnice a projevení zájmu o dětské aktivity, které rozhovoru předcházely. Následuje Poučení o nahrávání celého rozhovoru pro následnou analýzu (*„Jak asi vidíš, tak tady před námi leží telefon. To proto, že si naše povídání budu nahrávat. Někdy totiž zapomenou věci, které jsem slyšela a tahle nahrávka mi pak umožní si to pustit znovu. Díky tomu si taky nemusím nic zapisovat, což by nás mohlo rušit.“*) Otevřené otázky sloužící pro podporu volné výpovědi jsou například *„Zkus si vzpomenout zpátky na ten den a pokus se mi říct všechno, co se ten den odehrálo/na co si vzpomínáš.“* nebo *„Zmínil/a jsi _____, můžeš mi o tom říct více?“*

Otázky pro experimentální skupinu byly rozděleny na specifické, například: *„Vidíš, jak je ten plyšák špinavý? Kdo to udělal? Byla to ta herečka?“* a spekulativní: *„Představ si, že to tak bylo, jak by se to mohlo stát?“* nebo *„A kdo si myslíš, že to mohl udělat?“* Tyto otázky se vzájemně prolínají podle toho, jak rozhovor probíhá. Rozhovor je ukončen povídáním o tom, co dítě nyní čeká nebo na co se těší.

4.3 Průběh experimentu

4.3.1 Příprava materiálů a nábor výkumnic

Na počátku bylo nutné vytvořit veškeré písemné a fyzické materiály pro daný experiment. Scénář divadelního představení, stejně jako výslechový manuál, je autorským dílem autorky diplomové práce. Výslechový manuál byl pro kontrolu a schválení zaslán taktéž vedoucí této diplomové práce.

Pro nábor pomocných výzkumných sil byla rozeslána na ročníkové emaily studentů psychologie nabídka zisku hodin do předmětu *„Účast na psychologickém výzkumu“*. Souhlas s aktivní participací po krátké emailové komunikaci potvrdilo šest studentek druhého a třetího ročníku bakalářského studia. S pěti z nich, které si zvolily roli vyslýchajících, bylo realizováno školení, při kterém jim byl vysvětlen design výzkumu, požadavek striktně dodržovat výslechový manuál a zodpovězeny nejasnosti.

Studentka hrající divadlo dostala scénář a veškerý materiál k divadelnímu představení. Zároveň byla poučena o nutnosti držet se scénáře a po každém odehraném představení zaslat zprávu o průběhu. Také ji bylo doporučeno, aby si divadelní představení vyzkoušela ještě před tím, než bude vstupovat do mateřských škol.

Od všech výkumnic byly předem zjištěny jejich časové možnosti, podle kterých byly vybrány vhodné termíny návštěv ve školkách. Prerозdělování na jednotlivé rozhovory mělo

zajistit, aby si každá „vyslýchající“ vyzkoušela jak sugestivní, tak kontrolní rozhovory. Stejně tak byl zaručen vyrovnaný počet rozhovorů, které každá výzkumnice realizovala.

4.3.2 Oslovení předškolních zařízení a získání informovaných souhlasů

S prosbou o umožnění realizace experimentu v jejich zařízení bylo osloveno 20 mateřských škol v hlavním městě Praha formou emailu (Příloha č. 2). Výběr oslovených zařízení byl oportunistický. Se třemi z nich bylo domluveno osobní setkání s ředitelem/ředitelkou či vedoucí učitelkou. Během osobního rozhovoru byl detailně popsán průběh experimentu a důvod (či význam) jeho realizace. Následně byly specifikovány požadavky obou stran. Na straně školek se jednalo o postup při sběru informovaných souhlasů, časové¹⁴ a prostorové možnosti a redukce vytíženosti personálu. Po doladění všech detailů byly stanoveny termíny divadelního představení a dvou následných rozhovorů.

Pro účely výzkumu byl vytvořen Informovaný souhlas (Příloha č. 3), který byl v některých případech doplněn podrobným popisem aktivit, které děti ve výzkumu zažijí. Rodičům byly zaručeny etické zásady (anonymita a mlčenlivost) a poskytnut kontakt na autorku výzkumu pro případ možných dotazů.

4.3.3 Realizace divadelního představení a dvou následných rozhovorů

V předem stanovených termínech proběhlo v prostorách školek hrané divadelní představení. Zúčastnily se ho buď děti z celé školky, či pouze děti, od jejichž rodičů byl získán informovaný souhlas. Přítomna byla vždy minimálně jedna učitelka. Divadelní představení trvalo průměrně 15 minut. Ve všech školkách bylo zaručeno dodržení scénáře. Po představení herečka vyčkala, až děti opustí místnost, dohlédla, aby nebylo manipulováno jak s plyšákem, tak s papírovou čepicí a následně školku opustila.

Po stanoveném časovém odstupu (průměr 6 dní, SD = 1,2) proběhlo první kolo rozhovorů. Výzkumnice byly rozděleny do několika místností v areálu školky (třídy, jídelny, sborovna, šatny) tak, aby nebyly během rozhovorů vyrušovány. Každá výzkumnice měla předem daný seznam dětí (a jeho zařazení do výzkumné skupiny). Děti byly vyzvedávány ve třídách a odváděny do „výslechových“ místností. Již po cestě s nimi byl navazován kontakt¹⁵ pro navození příjemné atmosféry a snížení úzkosti z kontaktu s cizím člověkem. Po usazení se

¹⁴ Výzkum bylo nutné realizovat v měsících říjen-listopad, aby nedošlo k vstupování do školek v rámci adventního času.

¹⁵ Dítě bylo například odvedeno uprostřed hudební aktivity, kdy na základě příběhu vyprávěné učitelkou měly děti vydávat různé zvuky. Výzkumnice tak navázala na tuto situaci a nechala dítě popsat, co se děje a jaký to má smysl.

výzkumnice představila (pokud to neudělala již po cestě do místnosti) a poučila dítě o nahrávání. Následně pobídla dítě k volné výpovědi (kontrolní skupina), či přistoupila k sugestivnímu rozhovoru (experimentální skupina). Sugestivní rozhovor začal předložením fotografie (Obrázek 5), na které byla plyšová sovička Mája viditelně ušpiněná. Dítě mělo za úkol sdělit výzkumnici, kdo plyšáka takto ušpinil a jak se to stalo („*Víš, kdo to udělal?*“, „*Víš, jak se to stalo?*“). Pokud dítě odpovědělo, že neví, bylo vyzváno ke spekulaci („*Tak se zkus zamyslet, kdo by to mohl být?*“, „*A jak myslíš, že by se to mohlo stát?*“) Poté, co dítě začalo spolupracovat, bylo dotazováno specifickými otázkami na doplňující detaily („*Kde se to mohlo stát, venku nebo ve třídě?*“, „*Stalo se to omylem?*“) Stejný postup pak následoval i v případě zmuchlané čepice (Obrázek 6). Ve chvíli, kdy bylo od dítěte získáno celé svědectví (tedy dítě signalizuje, že už si na nic více nevzpomene), rozhovor byl přesměrován na milejší téma (např.: Vánoce, nadcházející víkend, oblíbené aktivity), aby dítě neodcházelo s nelibým pocitem. Následně bylo dítě odvedeno zpět do třídy.

Po dalším časovém odstupu (průměr = 6 dní, SD = 1,7) proběhlo druhé kolo rozhovorů. Výzkumnice byly opět rozděleny do několika místností a znovu si vyzvedávaly děti ve třídách. Jako důvod, proč o tématu hovoří opětovně, byl uveden porouchaný záznam z minulého rozhovoru. V tomto kole byly všechny děti vyzvány, aby pověděly všechno, co si pamatují z divadelního představení. Pro podporování výpovědi bylo možné užívat pouze otevřené otázky. Ve chvíli, kdy dítě dokončilo svou volnou výpověď, se výzkumnice zeptala na dvě pobídky („*Slyšela jsem, že se něco přihodilo plyšákovi/čepici, víš o tom něco?*“) a případnou kladnou odpověď opět podpořila otevřenou otázkou („*Pověz mi o tom více.*“) Ukončení rozhovoru probíhalo stejně jako v prvních kolech.



Obrázek 5 - Ušpiněný plyšák



Obrázek 6 – Zmuchlaná papírová čepice

4.3.4 Skórování

Skórování prováděli dva studenti z filosofické fakulty, kteří nebyli dopředu informováni o podrobnostech výzkumu ani o výzkumné skupině, kterou měli hodnotit (zaslepení). Na 20 % výzkumného materiálu byla vypočtena inter-rater reliabilita formou Cohenovy kappy ($\kappa = 0,93$).

Tvrzení bylo definováno jako věta obsahující sloveso nebo samostatně stojící slovo. Úkolem skórování bylo ohodnotit tvrzení každého respondenta na škálách:

- **Neutrální.** Subjektivní hodnocení, nepodstatné sdělení; příklad: „*Divadlo bylo strašně krátký.*“
- **Správné.** Tvrzení reflektovalo skutečnou událost, kterou dítě během divadelního představení vidělo/zažilo/slyšelo; příklad: „*Divadlo bylo o sovičkách.*“
- **Nesprávné.** Tvrzení odkazovalo na skutečnost, kterou dítě během divadelního představení nevidělo/neslyšelo/nezažilo. Nesprávná tvrzení pak byla ještě rozdělena na:
 - **Nesprávná sugestibilní.** Vypovězená nepravda se shodovala se sugescemi z prvního kola rozhovorů; příklad: „*Ta čepice se zmuchlala, protože jí byla malá.*“
 - **Nesprávná nová.** Nepravda, která neměla nic společného se sugescemi z prvního kola rozhovorů; příklad: „*Paní tam rodila bonbóny.*“

4.4 Výzkumný vzorek

Pro tento výzkum byly zvoleny děti předškolního věku. V této oblasti se jedná o nejčastěji testovanou věkovou skupinu, jelikož se nejznámější případy s falešným obviněním staly právě v mateřských školách. Zároveň díky větší rozvolněnosti denního programu (oproti školnímu rozvrhu) bylo jej opakovaně narušovat divadelním představením a rozhovory.

Celkem bylo získáno 52 informovaných souhlasů rodičů/zákonných zástupců. V průběhu sběru dat pak bylo vyřazeno osm dětí – důvodem byly absence na divadelním představení (1), absence na jednom z rozhovorů (2), jiný mateřský jazyk (1), odmítnutí rozhovoru (1) a nedodržení výslechového manuálu výzkumníků (3).

Celkem se výzkumu zúčastnilo 44 dětí, které byly rozdělené do dvou věkových skupin – mladší předškolní věk (3-4 roky) a starší předškolní věk (5-6 let). Náhodné zařazení do výzkumné skupiny bylo zajištěno losováním.

	Mladší předškolní věk (3-4 roky)	Starší předškolní věk (5-6 let)	Celkem
Experimentální skupina	6	14	20
Kontrolní skupina	12	12	24
Celkem	18	26	44

Tabulka 1 – Celkový počet dětí v jednotlivých skupinách

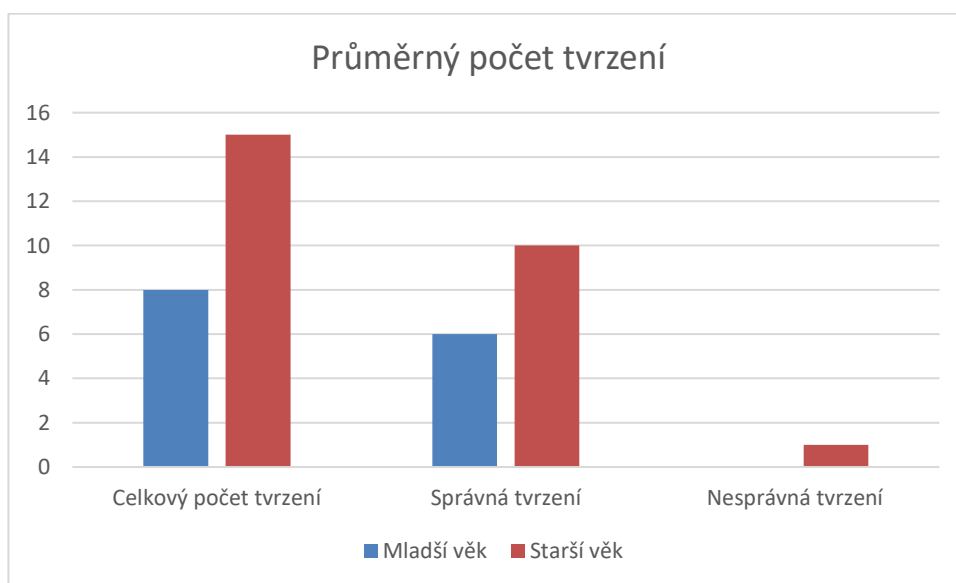
4.6 VÝSLEDKY

4.6.1 Počet tvrzení

Jak je možní vidět na grafu 1, děti *staršího předškolního věku* vypověděly v průměru skoro dvakrát více tvrzení, když byly požádány, aby sdělily vše o divadelním představení. Podobná situace platí i u průměrného počtu správných tvrzení, tedy že děti staršího předškolního věku uváděly více tvrzení než děti mladšího věku. Nicméně podíváme-li se na data podrobněji, zjistíme, že u mladšího předškolního věku správná tvrzení znamenají 75 % celkového počtu tvrzení, zatímco u staršího předškolního věku je to 66 %.

Tento pokles je způsoben výskytem nesprávných tvrzení, který byl pozorován ve volné výpovědi jen u staršího předškolního věku.

Zbývající tvrzení, která nejsou hodnocena ani jako správná ani jako nesprávná, jsou tvrzení neutrální.



Graf 1 - průměrný počet tvrzení ve volné výpovědi

4.6.2 Volná výpověď

Kontrolní skupina

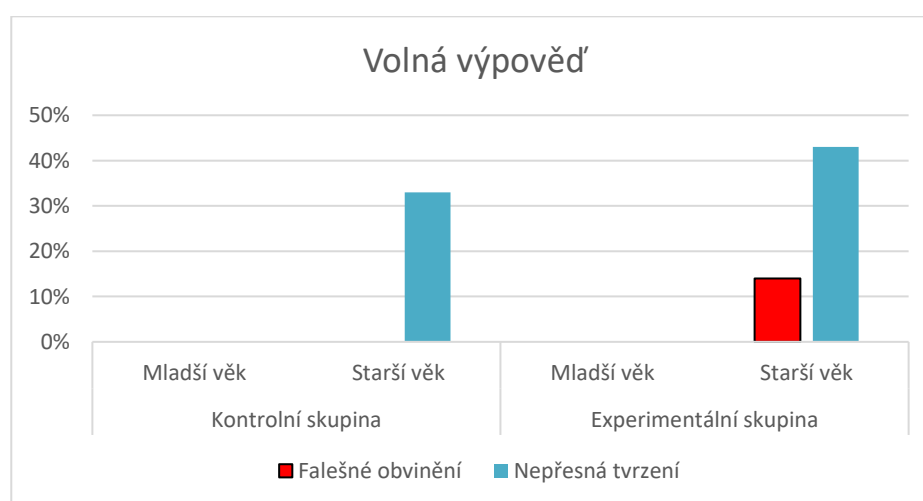
Žádné dítě *mladšího předškolního věku* z kontrolní skupiny ve své volné výpovědi nevypovědělo nepravdivé tvrzení, které by poukazovalo na falešné obvinění z nekalého skutku, když bylo ve druhém kole rozhovorů požádáno, aby popsalo vše, na co si vzpomíná z divadelního představení.

Stejně tak se žádné dítě *staršího předškolního věku* nedopustilo falešného obvinění či popisování skutků, které se nestaly. U dětí *staršího předškolního věku* došlo ve 33 % (4 z 12) případů k vypovězení menších nepřesností během volné výpovědi, které se týkaly sledu příběhu (např.: „maminka“ učila přecházet silnici, kdy správně bylo „starší sestra“).

Experimentální skupina

Žádné dítě z *mladší věkové skupiny* ve své volné výpovědi neuvádělo nepravdivá či nepřesná tvrzení.

Celkem 14 % (2 z 14) *starších dětí* ve své volné výpovědi vypovědělo nepravdivé informace na otevřenou otázku „Pověz mi všechno, co si pamatuješ z toho divadelního představení.“ U obou dětí šlo o detaily shodující se se sugescemi z prvního kola rozhovorů. U celkem 43 % (6 z 14) dětí *staršího věku* se vyskytly také menší nepřesnosti týkající se obsahu příběhu. Jednalo se o záměnu postav nebo nepřesný sled událostí. V průběhu vyprávění ale spontánně své výpovědi upřesnily.



Graf 2 - Volná výpověď – výskyt falešných obvinění a nepřesných tvrzení

4.6.3 Specifické pobídky

Kontrolní skupina

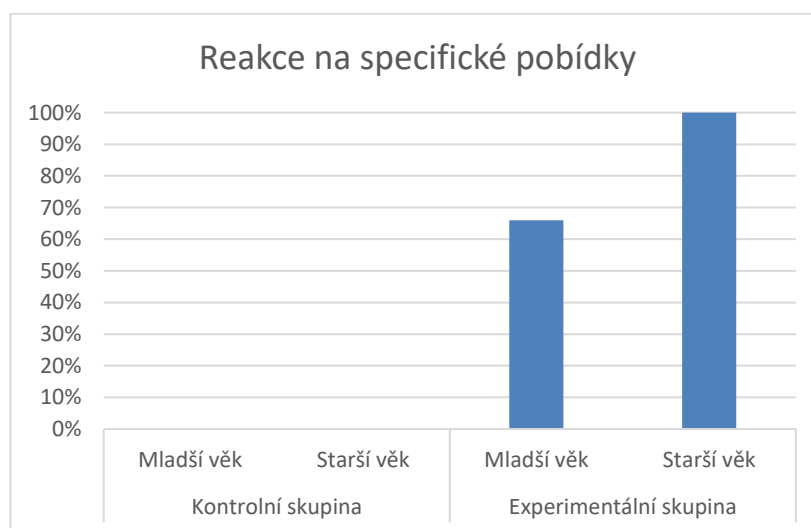
Na specifické pobídky žádné z dětí **mladšího předškolního věku** nepotvrdilo, že by se něco přihodilo jak plyšákovi, tak čepici.

Stejně tak všechny děti **staršího předškolního věku** správně negovaly, že by se něco přihodilo plyšákovi nebo čepici, či o takové situaci nic nevědí.

Experimentální skupina

Celkem 66 % (4 z 6) **mladších dětí** potvrdilo specifickou pobídku, že se něco přihodilo plyšákovi a čepici. Na otevřenou otázku „Co o tom víš?“ popsaly způsob poničení (tj. jak se plyšák či čepice ušpinily) a to v souladu se sugescemi z prvního kola rozhovorů (např.: plyšák spadl do kaluže nebo se zaprášil, čepice se zmuchlala kvůli ostatním věcem). Z těchto čtyř dětí pak všechny obvinily z činu (z jednoho nebo obou) herečku divadla.

Celkem 100 % (14 z 14) **starších dětí** reagovalo na specifickou pobídku a vypověděly, že se plyšák anebo čepice poničily. Všechny děti se držely svých spekulací z prvního rozhovoru o způsobu poničení. Z těchto dětí pak 28 % (4 z 14) obvinilo z činu (z jednoho nebo obou) herečku divadla (označenou jako „ta paní“). Ostatní děti uvedly, že nevědí, kdo je viníkem.



Graf 3 - Reakce na specifické pobídky dle věku a výzkumné skupiny

4.6.4 Odpovědi na výzkumné otázky

1. *Volná výpověď dětí, které prožily sugestivní rozhovor, bude obsahovat nepravdy ve větší míře než volná výpověď dětí, které sugestivně vedeny nebyly a tyto změny budou v souladu se sugescemi.*

Děti, které neprožily žádný sugestivní rozhovor, ve svých volných výpovědích žádné falešné obvinění neuváděly.

Výsledky výzkumu částečně potvrzují, že děti z experimentální skupiny již do volné výpovědi zahrnují nepravdy ze sugestivních rozhovorů. Tento předpoklad **byl potvrzen pouze u starší** věkové skupiny. **Mladší věková skupina** sugesce z předchozího kola rozhovorů spontánně ve volné výpovědi **nezmiňovala**.

2. *Specifické pobídky povedou k výpovědi o nepravdivých skutečnostech více u experimentální skupiny.*

Tento výzkumný předpoklad byl potvrzen, a to u obou věkových skupin. **Specifické pobídky způsobily nárůst falešných obvinění** u experimentální skupiny ze skutků, které se nestaly. Obě věkové skupiny vypověděly o poničeném plyšákově a čepici jako by to byla reálná situace.

Kontrolní skupina byla schopná odolat a správně odpovídat, že k žádnému poničení dvou věcí nedošlo.

3. *Mladší předškolní věk bude v podléhání sugescím rizikovější než starší předškolní věk, v jejich výpovědích se tedy bude vyskytovat více chybných tvrzení.*

Výsledky výzkumu nepotvrzují předpoklad, že by byl mladší předškolní věk rizikovější než starší předškolní věk. Ve volné výpovědi se u mladšího předškolního věku nevyskytovala žádná chybná či nesprávná tvrzení. Naopak u starších dětí byly už ve volné výpovědi zaznamenány chybné či nepřesné informace.

Ve srovnání se staršími dětmi, které bez výjimky podlehly specifickým pobídkám, se našly ve skupině mladších respondentů děti, které byly schopné správně odpovědět, že nedošlo k nepravdivé skutečnosti.

4.7 DISKUZE

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, nakolik výslechové techniky užívající sugesce (přesněji specifické otázky a výzvu ke spekulacím) ovlivní správnost dětských výpovědí o divadelním představení. Na základě předchozích zjištění bylo předpokládáno, že použité techniky budou působit negativně na správnost vypovězených detailů.

Protože se jedná o první experiment tohoto typu realizovaný v českém prostředí, nabízí se výsledky porovnat se zahraničními výzkumy, na základě kterých byl design inspirován.

Nelze však porovnávat přesná čísla, protože zvolená metodologie i velikost vzorku se značně liší.

4.7.1 Diskuze ke zjištěným výsledkům

Jak se dalo předpokládat, děti ze skupiny staršího předškolního věku byly schopné vypovědět průměrně více tvrzení než děti mladší. A to jak v celkovém počtu, tak v počtu správných tvrzení. Obecně platí, že s přibývajícím věkem a tím se zlepšujícími verbálními schopnostmi stoupá i počet tvrzení (či jinak obsáhlost) ve výpovědi (např.: Poole a Lindsay, 2001; Cordón et al., 2016). Nicméně se i v tomto výzkumu potvrdilo, že děti z mladší věkové skupiny jsou schopny dle svých možností popsat prožitou událost, a to bez chyb. Starší děti byly sice co do obsáhlosti výrazně lepší, ale na úkor přesnosti. Tato přítomnost nepřesností u starších dětí je diskutovaná dále.

Děti, které nebyly vystaveny žádným sugescím během prvního rozhovoru, ve svých volných výpovědích nevypověděly žádná falešná obvinění ani skutky nezakládající se na pravdě. Starší děti se dopustily několika nepřesností (v angl. omission errors), které se týkaly špatného sledu příběhu nebo zaměnění hlavních postav. Na specifické pobídky o možných nekalých činech žádné z dětí nereagovalo. Ukazuje se tak, že pokud se dospělý snaží vyhnout ovlivňování malých svědků, jejich výpovědi jsou z většiny, i když ne zcela, bez chyb. Tyto děti byly schopny do svých výpovědí zahrnout přesné a správné informace jak o hlavním poselství divadla, tak o specifických detailech (barvy plyšových sov, vzhled kulis apod.). Tato skupina dětí, která není vystavena žádným experimentálním manipulacím, se obecně ve volných výpovědích nedopouští žádných falešných obvinění. Absence nesprávných informací během volné výpovědi byla pozorována u Leichtmana a Ceciho (1995) či Memon, Holliday a Hill (2006). První zmínění autoři ale předškolní děti v 10 % případů pobídkami svedli k obvinění nevinného muže z poničení alespoň jedné ze dvou věcí (plyšák nebo kniha). Co může stát za tímto rozdílem? Možným vysvětlením je frekvence rozhovorů. V mém experimentu byla kontrolní skupina dotazována na divadelní představení pouze jednou, v neutrálním duchu a bez jakýchkoli specifických otázek. V případě Leichtmana a Ceciho (1995) došlo k celkem pěti rozhovorům, kdy byly děti sice dotazovány na „návštěvu Sama Stonea“ v neutrálním duchu, ale už tyto opakované rozhovory mohly dětem ledacos naznačit. Proto pak na otázku „Co ví o plyšákovi“ obvinily Sama jako viníka, jelikož v několika rozhovorech před tím o něm byla vždy řeč.

Výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že vystavení výslechovým technikám užívajícím sugesci (spekulování, specifické otázky) negativně působí na správnost dětských výpovědí.

V tomto konkrétním případě se už ve volné výpovědi u dvou dětí vyskytly nepravdivé informace odpovídající spekulacím, které vymyslely týden předtím. Přestože se zejména v dřívějších výzkumech nepravdivé informace objevovaly až v paměťových testech či jako reakce na pobídky, v poslední době se nejedná o nic ojedinělého. Autorky Poole a Lindsay (1995) během volné výpovědi zachytily u 41 % respondentů informace shodující se se sugescemi, jedno dítě dokonce přidalo i znepokojivé detaily. Stejně tak v případě Leichtmana a Ceciho (1995) došlo v 21 % mladších dětí a 14 % starších dětí ke spontánním prohlášením shodujícím se se sugescemi (obě věkové skupiny byly předškolního věku totožně jako v mém experimentu).

Velmi překvapující výsledky přinesly reakce na specifické pobídky, a to jak rozsahem ovlivněných dětí, tak rolí věku. Obvyklými zjištěními jsou horší výkon nejmladší věkové skupiny a zlepšování s přibývajícím věkem (a to i v případě takto úzce vymezené věkové skupiny). Specifické pobídky způsobily zvýšení falešných obvinění v experimentu Leichtmana a Ceciho (1995) a to způsobem, kdy si hůře vedly děti mladšího předškolního věku než děti staršího (53 % a 38 %). V mém experimentu byla situace opačná – všechny děti staršího předškolního věku vypověděly, že se obě dvě věci nějak zničily a na vyzvání doplnily i způsob poničení. Vyjma dvou dětí všechny ostatní ze skupiny mladších předškolních dětí na specifické pobídky reagovaly jako děti starší.

Při vysvětlení tohoto výsledku lze pouze spekulovat. Přestože obecně přijímaným trendem je předpoklad, že mladší děti jsou mnohem více sugestibilní než děti starší, v poslední době se množí výsledky, kdy dochází k tomuto opačnému efektu (angl. Reverse developmental effect). Nicméně se jim zatím pod tíhou starších citovanějších výzkumů nedostává tolik pozornosti. Tento efekt se nejčastěji projevuje v situacích, kdy je třeba využít logické propojování (angl. meaning connections). S přibývajícím věkem dochází ke kategorizování pojmů ale i vzpomínek, což sice v běžném životě zlepšuje orientaci v prostředí, ale ve forenzní praxi to zdá se znamenat vyšší riziko chybovosti (Hritz et al., 2015). V tomto výzkumu tak mohlo dojít k podobnému propojení několika informací, kdy starší děti spojily sugesci jako součást divadelního představení a ve volné výpovědi pak vypovídaly vše, na co si vzpomněly. Mladší děti pak vycházely „jen“ ze vzpomínek a k propojení u některých došlo až při specifickém dotazování. Stejně tak mohlo u starších dětí dojít k nesprávnému pochopení účelu rozhovoru a chtěly odpovídat co nejvíce bez ohledu na správnost.

V čem si vedly lépe starší děti, bylo obvinění herečky z předmětného činu – ze starších tak učinilo „pouze“ 28 % dětí, zatímco z mladších dětí to byly všechny.

Takto vysoký efekt těchto rizikových výslechových technik může být způsoben mnoha faktory. Schreiber, Wentura a Bilsky (2001) hovoří o dvoutýdenním časovém rámci, ve kterém jsou děti nejzranitelnější vůči kontaminaci vzpomínek. Čerstvost situace může způsobit, že si snáze popletou reálnou vzpomínku za tu, kterou byly donuceny spekulacemi vytvořit. Proto je jejich výkon v source-monitoring úkolech natolik špatný. V mém experimentu byl mezi rozhovory maximálně sedmidenní odstup, což se s tímto tvrzením shoduje. Stejně tak může hrát roli i zdroj, který děti ke spekulování nabádal. Děti jsou mnohem ochotnější přijmout informace od dospělé, pro ně věrohodné osoby (Ceci, Ross a Toglia, 1987; Lampinen a Smith, 1995). Přestože si spekulováním k předmětným situacím došly samy, byly to právě výzkumnice, které jim o možnosti, že k nějakým činům mohlo dojít, řekly. Jejich věrohodnost mohla být způsobena postojem učitelek, které k nim přistupovaly s respektem a při vyprovázání dětí je označovaly jako „hodné paní“. Významnou roli mohlo hrát i prostředí, do kterého výzkumnice vstupovaly. I když je předškolní zařízení více rozvolněné než základní školy, stále zde platí určitá pravidla, která mohou způsobit, že dospělý člověk zde nabývá autoritativního postavení. Otázkou tak zůstává, zda by k podobnému efektu došlo i v případě, kdy by rozhovory byly realizovány u dětí doma.

Specifické pobídky odkazující na činy, které byly předmětem sugescí, jsou obecně příčinou rapidního poklesu přesnosti ve výpovědi. Pokud jsou respondenti například nuceni domýšlet některé detaily z události, kterou viděli, následně na specifické otázky týkající se těchto detailů odpovídají v souladu se svými konfabulacemi, tudíž nesprávně (Ackil a Zaragoza, 1998). A to platí i v případě předškolních dětí (Schreiber, Wentura a Bilsky, 2001).

Tento výsledek může sloužit jako odstrašující případ, proč neužívat při výslechu specifické otázky a nevyzývat ke spekulacím v případě, kdy dítě nezná odpověď. Jak se ukázalo na mém vzorku předškolních dětí, přestože žádnou z uvedených situací nemohly vidět/slyšet/zažít, na pobídnutí „*Slyšela jsem něco o plyšákově/čepici, co o tom víš?*“ prohlašovaly, že došlo k poškození plyšáka a čepice a dodávaly i způsob poničení. A to vše bez jakékoli zmínky, že se o tom pouze bavily s jinou výzkumnicí týden předtím. Jako nejbezpečnější se tak jeví otevřené otázky, a to jak k vyzvání dítěte k volnému vyprávění o předmětné události, tak pro podporování a rozvíjení jejich výpovědi. Obě věkové skupiny byly schopné ve volné výpovědi poskytnout správná tvrzení, což může sloužit jako důkaz, že není nutné se obávat, že by dítě na otevřenou výzvu nevypovědělo vůbec nic.

Při vyhodnocování výsledků z tohoto experimentu se objevovaly další druhy reakcí, které podle mého názoru stojí za zmínku v této části diskuze. Jedná se o ojedinělé případy, které

nebyly původně zamýšleny jako předmět zkoumání, proto nebylo možné je nijak kvantifikovat a více statisticky hodnotit. Ilustrují ale, nakolik je každé dítě velmi individuální, což si vyžaduje specifický přístup, a tudíž obtížnost standardizovat výsledky výzkumů s dětmi.

Jak bylo již zmíněno ve výsledcích, pouze starší děti se dopouštěly ve svých výpovědích drobných nepřesností. Jednalo se o špatný sled událostí nebo zaměnění postav. Tyto nepřesnosti nemohou být způsobeny návodným rozhovorem, jelikož se nijak neshodují se sugescemi a objevují se i u kontrolní skupiny. Jedním z možných důvodů je přirozený proces zapomínání. Pak je ale otázka, proč se stejné nepřesnosti nevyskytovaly ve volných výpovědích mladších dětí. Dalším důvodem tak může být touha dítěte odvyprávět obsah divadla co nejpoutavěji, a to na úkor přesnosti (Kulkofsky, Wang a Ceci, 2008). Mladší děti byly sice schopné vypovědět pravdivé informace o prožité události stejně jako starší děti, ale obvykle vypovídaly pouze krátkými větami. U starších dětí se u některých jednotlivců dala pozorovat snaha vyprávět co nejpoutavěji, což mělo za následek několik chyb v jejich příběhu. Pro ilustraci lze uvést následující výsek z volné výpovědi (dítě, 5 let):

„On chtěl vyzvednout tu holčičku ze školky a...a...a... chtěl si něco koupit. A tak ho ta sestra musela naučit přecházet silnici. A tam byly ty auta a hrozně stříkaly. A...a...a... ona ho to naučila nejdřív na jednu stranu a pak na druhou. A on řekl mamince, že jak má krátký nožičky, tak se musí furt vracet a maminka řekla ne, že, že musí chodit za ruku, aby, aby ho maminka vedla ještě rychlejš.“

Toto dítě hovořilo velmi rychle (což ilustrují opakované spojky, které sloužily jako prostor pro přemýšlení), intonačně zabarvovalo některá slova (například hlasitý důraz na slovo „stříkaly“) a používalo i neverbální gesta (zejména ruce pro popis aut, přechodu apod.).

Takové hovorné děti by bylo dobré s cítem strukturovat, k čemuž mohou pomoci výslechové manuály ze zahraničí. Jejich úkolem je bez specifických a návodných otázek vést výslech dětského svědka tak, aby se co nejvíce zvýšil počet vypovězených informací, ale nedošlo společně s tím i ke snížení přesnosti výpovědi (Orbach et al., 2000). Vyslýchající by si měl také dávat pozor na projevy údivu či nadšení, které by mohly tento styl vyprávění podněcovat.

Zůstaneme-li u chybných výpovědí, v prvním kole rozhovorů byly u jednoho čtyřletého dítěte zaznamenány konfabulace. Jelikož před výslechem neproběhlo poučení o pravdě a lži, tak tento jev neoznačuji za lež. Zároveň tato výpověď nabývala až absurdní podoby a byla

doprovázena smíchem, což by mohlo naznačovat využití fantazie („Byl tam pán a pil pivo“). Pro děti předškolního věku je tento druh myšlení typický, kdy díky pohádkám a fantaziím dochází k smyšlenkám, jinak řečeno konfabulacím. Ty se nejčastěji objevují ve chvíli, kdy se jedinec snaží zaplnit mezeru v paměti. Pro forenzní praxi je dobré mít na paměti, že k takovým projevům může docházet i samovolně, pouze jako reakce na otázku „Pověz mi, co si z toho divadla pamatuješ.“

Dalším prvkem, který se několikrát objevil při volných výpovědích (a to buď v prvním kole u kontrolní skupiny či ve druhém kole u obou skupin) bylo zaměnění divadelních představení. Na otevřenou otázku „Pověz mi všechno, co se dělo během toho divadla.“ se některé děti rozpovídaly o Červené Karkulce nebo o Princezně. Tento projev může v jiné formě ilustrovat negativní efekt opakovaného prožití podobných událostí. V případě, že děti zažijí podobnou situaci opakovaně, mohou mít problém s výběrem správné vzpomínky, pokud jsou na ně doptávány. Přestože se v tomto případě nejedná o stejná divadelní představení, ale o různé druhy příběhů, i tak se stalo, že si je děti zobecnily pod pojem „divadelní představení“ a vytvořily si jednu souhrnnou směs vzpomínek, kterou pak uváděly. Tento obrácený efekt byl již výzkumně potvrzen, a to, když se děti po opakovaném vystavení stejné situaci signifikantně zhoršily v odpovědích na otázky zaměřené na specifické detaily (Price a Connolly, 2013). Převedeme-li tuto situaci do forenzní oblasti, dítě, které prožilo opakovaně podobnou událost (například zneužívání), může být při vypovídání detailů mnohem nepřesnější jednoduše proto, že došlo k zobecnění celého zážitku (odporné osahávání) na úkor jednotlivých detailů (místo osahávání, frekvence apod.). Dítě, které nepříjemnou situaci prožilo pouze jednou, je tak mnohem více citlivé na detaily, protože u něj nedochází ke sjednocení podobných zážitků.

U jednoho dítěte se projevila rezistence odpovídat na téma divadelní představení. Před samotným rozhovorem bylo toto tříleté dítě schopno obstojně hovořit o svých předchozích aktivitách, oblíbených hračkách či radosti z nadcházejících vánočních svátků. Zlom ale přišel ve chvíli, kdy mělo volně mluvit o divadelním představení. Neverbálními signály sice potvrdilo, že bylo přítomné a pamatuje si na předmětnou událost, ale samo odmítalo jakkoli hovořit o obsahu, postavách nebo vzpomínkách na ni. Toto ojedinělé chování dokonale ilustruje individualitu dětské populace. Takové dítě by ve výslechové místnosti, přestože by byly splněny všechny předpisy a postupy (např. příjemné a klidné prostředí, navázání vztahu), s největší pravděpodobností nevypovědělo vůbec nic, i když by bylo u činu přítomné. Co za takovým chováním stojí? Roli může hrát stres a úzkost. Toto konkrétní dítě bylo předem charakterizováno jako „nemluvné“, což se v případě výslechové situace, která vyžaduje od dětí

určitý stupeň výkonu, v tomto konkrétním případě závislým na verbálních schopnostech, mohlo projevit jako negativní faktor, přestože o jiných tématech mluvit schopné bylo. V předškolním věku také dochází k formování zaměřené pozornosti. Toto tříleté dítě tak nemuselo být ještě dostatečně schopno zaměřit svou pozornost tak rychle z jednoho tématu na druhé, což způsobilo úplné umlčení svědka. Nebo mu mohlo být jednoduše nepříjemné o divadle mluvit, protože si z něj nic nepamatovalo. Toto konkrétní dítě bylo z výzkumného vzorku nakonec vyřazeno proto, že odmítlo ve druhém kole rozhovorů opustit svou třídu a jít s výzkumníci.

4.7.2 Diskuze k designu výzkumu

Limitem tohoto experimentu je malý konečný vzorek dětí a nerovnoměrné rozložení počtu dětí v jednotlivých skupinách. Přestože bylo původně plánováno získat až dvojnásobek dětských respondentů, jednalo se o velmi těžký úkol, který nakonec nebyl splněn. Řada mateřských škol odmítala zúčastnit se výzkumu kvůli mnoha důvodům (GDPR, časová náročnost výzkumu, nabitý program apod.). Následně ne všichni rodiče z jednoho předškolního zařízení souhlasili, aby se jejich dítě výzkumu zúčastnilo. Konečný vzorek se pak snižoval i v průběhu sběru dat kvůli důvodům, které nelze nijak předvídat ani ovlivnit (nemoc dítěte, absence na jednom rozhovoru kvůli rodinným aktivitám apod.). Proto nebylo možné provádět statistickou analýzu a výsledky standardizovat. Jak již bylo řečeno výše, standardizování výsledků u dětské populace je i tak velmi složité. Důvodem může být nutný individuální přístup ke každému z dětí. Stejně tak výběr něčím specifické mateřské školy může způsobit systematický posun ve výsledcích.

Dalším limitem výzkumu může být výzkumný podnět u experimentální skupiny – poničený plyšák a čepice. Pokud je dítěti předložena fotografie a je dotázáno „Kdo to udělal“, mohou některé z nich nabýt dojem, že považujeme za viníky je samotné. Taková otázka je jim totiž někdy pokládána právě ve chvíli, kdy jsou ony samy původcem maléru a mají se pouze doznat. Proto se mohou zaleknout a odmítnou spolupracovat, protože mají strach z potrestání. Příště by tak bylo vhodnější použít jiné formulace vět, aby se vyloučil úvodní šok.

Ekologická validita zjištěných výsledků je velmi malá. Důvodem je nikoli náhodný, ale oportunistický výběr mateřských škol. Zároveň byla data sbírána pouze v hlavním městě Praze, což může zkreslit výsledky kvůli rozdílnému socioekonomickému statusu, který má, i když v menší míře, vliv na dětskou sugestibilitu (McFarlane, Powell a Dudgeon, 2002).

Současné nebylo možné přesně napodobit jak emočně silný zážitek, tak výslechovou situaci. Při policejním vyšetřování dítě častěji hovoří o signifikantním zážitku (typický svým

emočním doprovodem). Ve výzkumné praxi se tak přistupuje k testování těch dětí, které prožily lékařskou proceduru vyznačující se zvýšenou mírou prožívaného stresu (např.: Shrimpton, Oates a Hayes, 1998; Salmon, Price a Pereira, 2002). V ojedinělých případech dochází i k využití dětí, které si zažily skutečnou traumatickou událost, jako je například domácí násilí (Azad, Christianson a Selenius, 2014), fyzické a sexuální násilí (Ghetti, Goodman, Eisen, Qin a Davis, 2002) nebo zanedbávání (Benedan, Powell, Zajac, Lum a Snow, 2018). V tomto experimentu ale šlo o krátké divadelní představení, které neobsahovalo žádné dramatické nebo násilné scény. Žádné z dětí nebylo do příběhu ani nijak zapojováno. Tento postup byl zvolen z etických důvodů, aby dítě nebylo sekundárně traumatizováno. Nicméně výsledky pak mohou být zkreslené tím, že takto krátké a neutrální divadelní představení nevyvolá v dítěti podobné emoce jako stresující událost (strach, smutek, vztek), které by mohly zvýšit odolnost vůči sugescím. Před reálnými policejními výsledky je pak dítě poučeno o pravdě a lži, a vyzváno k výpovědi pouze těch skutků, které vidělo, slyšelo a zažilo. Žádné takové poučení při rozhovorech v tomto experimentu neproběhlo.

Přestože byl vytvořen manuál pro vedení jednotlivých rozhovorů, v některých případech bylo velmi složité se ho striktně držet kvůli jedinečnosti dětského respondenta. I když byly všechny výzkumnice důkladně proškoleny, v neočekávaných situacích docházelo k odklonění se od daného postupu (zejména při upřesnění předmětného divadelního představení nebo při odbíhání dítěte od tématu). V některých případech byl problém také s porozuměním některým dětem, jelikož se jedná o předškolní děti, které ještě nemají plně srozumitelné vyjadřování. Na nesrozumitelné výroky tak nebylo možné vhodně reagovat či mohlo dojít k opomenutí některých tvrzení v závěrečném skórování kvůli nemožnosti rozkódovat jeho význam. Protože byly všechny výzkumnice obeznámeny s cílem výzkumu, nelze vyloučit ani tzv. interviewer bias.

V souvislosti s výzkumnicemi se také nabízí prostor zmínit, že všechny byly ženy. Genderová nevyváženost v roli vyslychajícího tak mohla zapříčinit zkreslení výsledků. O to hůře se pak tyto výsledky mohou převádět do praxe, jelikož není možné doložit, zda by ke stejnému efektu došlo i v případě, že vyslychajícím by byl muž. Pro policejní praxi, kde je stabilně vyšší počet příslušníků mužského pohlaví¹⁶, se tak jedná o zcela zásadní nedostatek.

Podmínkou u všech rozhovorů bylo zaručit klidné prostředí, aby dítě nebylo během výpovědi ničím vyrušováno. Bohužel ne všechny mateřské školy disponují takovým počtem

¹⁶ <https://www.policie.cz/clanek/pocet-prislusniku-a-zamestnancu-policie-ceske-republiky.aspx>

prostorů, aby mohly probíhat souběžně až čtyři rozhovory. Proto v některých případech mohlo dojít k narušení pozornosti okolním hlukem, procházejícími štěbetajícími dětmi apod.

4.7.3 Náměty na další výzkum

Protože sběr těchto dat rozhodně nebyl jednoduchý, byla by škoda je ještě nevyužít na další potenciální analýzy. Jelikož byla nahrávána už první kola rozhovorů, dalo by se zaměřit na resistenci dětí při spekulování. Přesněji kolikrát a jakým způsobem musela výzkumnice dítě nabádat, aby začalo spekulovat o viníkovi a způsobu poničení dvou předmětů. Dále by bylo možné výpovědi podrobit i kvalitativní analýze a odhalit, zda se ve výpovědích neobjevují podobné charakteristiky (například způsob pojetí příběhu, zapamatované detaily nebo verbální schopnosti, a další).

Jistě by bylo vhodné v dalších výzkumech zařadit širší věkovou skupinu obohacenou o mladší a starší školní věk. Rozhodně by neměly být v budoucnu vynechány školky z menších měst a vesnic. Stejně tak se nabízí i otázka, zda hraje roli i pohlaví dítěte, popřípadě jakým způsobem. Závěry z této oblasti jsou doposud velmi rozporuplné (Bruck a Melnyk 2004, Klemfuss a Olaguez, 2018). Tudiž by bylo přínosné získat další data pro potvrzení či vyvrácení hypotézy o genderových stereotypech o vyšší ovlivnitelnosti dívek. Jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole, stálo by za to zkoumat i působení mužského vyslychajícího. S touto proměnnou by se dalo pracovat i dále, kdy by se sledoval efekt osoby stejného či opačného pohlaví.

Pro zvýšení ekologické validity by bylo vhodné zrealizovat výraznější předmětnou událost, která by v dětech vyvolala určitou emoční odezvu. I výslechová část by se v budoucích výzkumech měla více přiblížit reálným policejním podmínkám, například jejich provedením ve výzkumných laboratořích. Nesmělo by ale dojít k porušení etických zásad, které jsou jasně definované pro práci s dětmi.

Kromě volné výpovědi by se do druhého kola rozhovorů mohl zařadit i paměťový test, který by přinesl více dat ke statistické analýze.

Závěr

V této diplomové práci je čtenáři poskytnut literární přehled dosavadních zjištění o dětské výslechové sugestibilitě a první experimentální pokus ověřit rizikovost vybraných výslechových technik s prvky sugesce v českém prostředí.

První kapitola představuje původ a definice termínu výslechová sugestibilita a dva nejvýznamnější výzkumné směry zastoupené Elizabeth Loftus a Gisli Gudjonssonem. Zejména práce Elizabeth Loftus prošla od jejích počátků velkou proměnou kvůli nutnosti poupravit metodologické postupy, aby výsledné výstupy měly vyšší praktickou hodnotu. Ve druhé kapitole jsou popsány všechny kognitivní a psychosociální faktory, kterými se výzkumníci snažili predikovat dětskou sugestibilitu při výslechu. U některých faktorů jsou doposud silně rozporuplné výsledky (například inteligence nebo paměť), přestože výzkumné směry se snažily téma uchopit z různých úhlů. Lze se ale spolehnout na řadu faktorů, u kterých byla jasně prokázána souvislost s dětskou sugestibilitou (podlehnutí návodným otázkám, upravení odpovědi apod.), které jsou podrobně shrnuty na konci kapitoly i s praktickými doporučeními, jak je využít. Třetí, tedy poslední kapitola teoretické části, poskytuje přehled výslechových technik s prvky sugesce, které byly doposud odhaleny a výzkumně testovány. Jejich rizikovost je bez výjimky prokázána u všech z nich.

Empirická část potvrdila výzkumný předpoklad, že využití specifických otázek a výzvy ke spekulování negativně ovlivňuje výpověď předškolních dětí o prožité události. V tomto výzkumném vzorku bylo negativní působení technik natolik silné, že všechny děti ze skupiny starších dětí a většina ze skupiny mladších dětí vypověděly skutky, které nemohly vidět, slyšet ani zažít. Tyto výsledky, které nejsou ve světě nikterak ojedinělé, jsou ale pro českou forenzní praxi velkým vykřičníkem. Na tomto výzkumném vzorku se jasně prokázalo, že jsou-li předškolní děti vyslýchány bez ovlivňování ze strany vyslýchajícího, jejich výpovědi jsou pravdivé. Naopak návodné otázky a výzvy ke spekulacím způsobily mimo jiné obvinění nevinného člověka z činů, které se vůbec nestaly.

Pro výslechovou praxi je možno jak z teoretické části, tak z té empirické vyvodit několik závěrů. Za prvé lze na základě kognitivních (verbální schopnosti) a psychosociálních (emoce, attachment, rodiče) faktorů predikovat dětskou sugestibilitu. Z toho mohou odborníci vycházet při hodnocení věrohodnosti svědecké výpovědi, jelikož čas, který s dítětem mají možnost trávit je omezený. Za druhé je více než zřejmé, že výslechové techniky s prvky sugesce nejsou vhodný nástroj pro získání pravdivé výpovědi. Z toho vyplývá poslední, třetí závěr: jako

nejúčinnější se jeví otevřené otázky podporující volnou výpověď dítěte. Specifické otázky je nutné používat velmi obezřetně, pouze na ověření faktů, které od dítěte během výpovědi již zazněly. Vyslýchající by se měli vyhnout návodným formulacím („On tě uhodil, že ano?“), výběrům ze dvou neověřených možností („Udělal Sam X nebo Y?“, ve chvíli dítě nehovořilo ani o X ani o Y) anebo nátlakovému zabarvení („Všichni už mi o tom říkali.“, „Mohlo by to tak být?“).

Seznam použité literatury

- Ackil, J. K., & Zaragoza, M. S. (1998). Memorial consequences of forced confabulation: Age differences in susceptibility to false memories. *Developmental Psychology*, 34(6), 1358–1372.
- Almerigogna, J., Ost, J., Akehurst, L., & Bull, R. (2007). A state of high anxiety: How non-supportive interviewers can increase the suggestibility of child witnesses. *Applied Cognitive Psychology*, 21(7), 963–974.
- Almerigogna, J., Ost, J., Akehurst, L., & Fluck, M. (2008). How interviewers' nonverbal behaviors can affect children's perceptions and suggestibility. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100, 17–39.
- Azad, A., Christianson, S.-A., & Selenius, H. (2014). Children's reporting patterns after witnessing homicidal violence - the effect of repeated experience and repeated interviews. *Psychology, Crime and Law*, 20(5), 407–429.
- Benedan, L., Powell, M. B., Zajac, R., Lum, J. A. G., & Snow, P. (2018). Suggestibility in neglected children: The influence of intelligence, language, and social skills. *Child Abuse and Neglect*, 79, 51–60.
- Bowles, P. V., & Sharman, S. J. (2014). A Review of the Impact of Different Types of Leading Interview Questions on Child and Adult Witnesses with Intellectual Disabilities. *Psychiatry, Psychology & Law*, 21(2), 205–217.
- Brackmann, N., Otgaar, H., Sauerland, M., & Howe, M. L. (2016). The Impact of Testing on the Formation of Children's and Adults' False Memories. *Applied Cognitive Psychology*, 30(5), 785–794.
- Brady, M. S., Poole, D. A., Warren, A. R., & Jones, H. R. (1999). Young Children's Responses to Yes-No Questions: Patterns and Problems. *Applied Developmental Science*, 3(1), 47–57.
- Bright-Paul, A., & Jarrold, C. (2012). Children's eyewitness memory: Repeating post-event misinformation reduces the distinctiveness of a witnessed event. *Memory*, 20(8), 818–835.
- Brown, D. A., Lewis, C. N., Lamb, M. E., & Stephens, E. (2012). The influences of delay and severity of intellectual disability on event memory in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(5), 829–841.

- Bruck, M., & Melnyk, L. (2004). Individual differences in children's suggestibility: A review and synthesis. *APPLIED COGNITIVE PSYCHOLOGY*, 18(8), 947–996.
- Butler, B. J., & Loftus, E. F. (2018). Discrepancy detection in the retrieval-enhanced suggestibility paradigm. *Memory*, 26(4), 483–492.
- Caprin, C., Benedan, L., Ciaccia, D., Mazza, E., Messineo, S., & Piuri, E. (2016). True and false memories in middle childhood: the relationship with cognitive functioning. *PSYCHOLOGY CRIME & LAW*, 22(5), 473–494.
- Cassel, W. S., Roebbers, C. E. M. & Bjorklund, D. F. (1996). Developmental patterns of eyewitness responses to repeated and increasingly suggestive questions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61(2), 116–133.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1993). Suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 113(3), 403–439.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (2015). *Jeopardy in the courtroom: a scientific analysis of children's testimony* (Eleventh printing). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ceci, S. J., Ross, D. F., & Toglia, M. P. (1987). Suggestibility of children's memory: Psycholegal implications. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116(1), 38–49.
- Clarke-Stewart, K. A., Malloy, L. C., & Allhusen, V. D. (2004). Verbal ability, self-control, and close relationships with parents protect children against misleading suggestions. *Applied Cognitive Psychology*, 18(8), 1037–1058.
- Cochran, K. J., Greenspan, R. L., Bogart, D. F., & Loftus, E. F. (2016). Memory blindness: Altered memory reports lead to distortion in eyewitness memory. *Memory & Cognition*, 44(5), 717–726.
- Cordon, I. M., Silberkleit, G., & Goodman, G. S. (2016). Getting to Know You: Familiarity, Stereotypes, and Children's Eyewitness Memory. *BEHAVIORAL SCIENCES & THE LAW*, 34(1), 74–94.
- Curci, A., Bianco, A., & Gudjonsson, G. H. (2017). Verbal ability, depression, and anxiety as correlates of interrogative suggestibility in children exposed to life adversities. *PSYCHOLOGY CRIME & LAW*, 23(5), 445–458.

- Davis, S. L. & Bottoms, B. L. (2002). Effects of Social Support on Children's Eyewitness Reports: A Test of the Underlying Mechanism. *Law and Human Behavior*, 26(2), 185-215.
- Eisen, M. L., Qin, J., Goodman, G. S., & Davis, S. L. (2002). Memory and Suggestibility in Maltreated Children: Age, Stress Arousal, Dissociation, and Psychopathology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(3), 167-212.
- Elischberger, H. B. (2005). The Effects of Prior Knowledge on Children's Memory and Suggestibility. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(3), 247-275.
- Finlay, W & Lyons, E. (2002). Acquiescence in Interviews With People Who Have Mental Retardation. *Mental retardation*. 40(1). 14-29.
- Garven, S., Wood, J. M., Malpass, R. S., & Shaw, J. S., III. (1998). More than suggestion: The effect of interviewing techniques from the McMartin Preschool case. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 347-359.
- Geddie, L., Fradin, S., & Beer, J. (2000). Child characteristics which impact accuracy of recall and suggestibility in preschoolers: Is age the best predictor? *CHILD ABUSE & NEGLECT*, 24(2), 223-235.
- Ghetti, S., Goodman, G., Eisen, M., Qin, J., & Davis, S. (2002). Consistency in children's reports of sexual and physical abuse. *CHILD ABUSE & NEGLECT*, 26(9), 977-995.
- Gobbo, C. (2000). Assessing the effects of misinformation on children's recall: how and when makes a difference. *Applied Cognitive Psychology*, 14(2), 163-182.
- Goodman, G. S., Quas, J. A., Batterman-Faunce, J. M., Riddlesberger, M. M., & Kuhn, J. (1997). Children's Reactions to and Memory for a Stressful Event: Influences of Age, Anatomical Dolls, Knowledge, and Parental Attachment. *Applied Developmental Science*, 1(2), 54-75.
- Gordon, B. N., Jens, K. G., Hollings, R. & Watson, T. E. (1994). Remembering activities performed versus those imagined: Implications for testimony of children with mental retardation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 239-248.
- Guadagno, B. L., Hughes-Scholes, C. H. & Powell, M. B. (2013). What Themes Trigger Investigative Interviewers to Ask Specific Questions When Interviewing Children. *International Journal of Police Science & Management*, 15(1), 51-60.

- Gudjonsson, G. H. (2003). *The psychology of interrogations and confessions: a handbook*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Gudjonsson, G., & Henry, L. (2003). Child and adult witnesses with intellectual disability: The importance of suggestibility. *LEGAL AND CRIMINOLOGICAL PSYCHOLOGY*, 8(2), 241–252.
- Gudjonsson, Gisli & K. Clark, Noel. (1986). Suggestibility in police interrogation: A social psychological model.. *Social Behaviour*. 1. 83-104.
- Hartwig, J., & Wilson, J. C. (2002). Factors affecting children's disclosure of secrets in an investigatory interview. *Child Abuse Review*, 11(2), 77–93.
- Henry, L. A., & Gudjonsson, G. H. (2007). Individual and developmental differences in eyewitness recall and suggestibility in children with intellectual disabilities. *Applied Cognitive Psychology*, 21(3), 361–381.
- Holliday, R., Douglas, K., & Hayes, B. (1999). Children's eyewitness suggestibility: Memory trace strength revisited. *COGNITIVE DEVELOPMENT*, 14(3), 443–462.
- Holliday, R., Reyna, V., & Hayes, B. (2002). Memory processes underlying misinformation effects in child witnesses. *DEVELOPMENTAL REVIEW*, 22(1), 37–77.
- Howe, M. L. (1991). Misleading Children's Story Recall: Forgetting and Reminiscence of the Facts. *Developmental Psychology*, 27(5), 746–762.
- Howie, P. M., & Dowd, H. J. (1996). Self-esteem and the perceived obligation to respond: Effects on children's testimony. *Legal And Criminological Psychology*, 1(2), 197-209.
- Hritz, A. C., Royer, C. E., Helm, R. K., Burd, K. A., Ojeda, K., & Ceci, S. J. (2015). Children's suggestibility research: Things to know before interviewing a child. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25, 3–12.
- Hünefeldt, T., Rossi-Arnaud, C., & Furia, A. (2009). Effects of information type on children's interrogative suggestibility: is Theory-of-Mind involved? *COGNITIVE PROCESSING*, 10(3), 199–207.
- Hutcheson, G. D., Baxter, J. S., Telfer, K. & Warden, D. (1995). Child Witness Statement Quality: Question Type and Errors of Omission. *Law and Human Behavior*, 19(6), 631-648.

- Hyman Jr., I. E., & Pentland, J. (1996). The role of mental imagery in the creation of false childhood memories. *Journal of Memory and Language*, 35(2), 101–117.
- Chae, Y., & Ceci, S. J. (2005). Individual differences in children's recall and suggestibility: the effect of intelligence, temperament, and self-perceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 19(4), 383–407.
- Chae, Y., Goodman, G. S., Alley, D., Culver, M., Larson, R. P., Augusti, E.-M., VanMeenen, K. M., Coulter, K. P. (2014). Children's memory and suggestibility about a distressing event: The role of children's and parents' attachment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 123(1), 90–111.
- Chan, J. C. K., Manley, K. D., & Lang, K. (2017). Retrieval-Enhanced Suggestibility: A Retrospective and a New Investigation. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(3), 213–229.
- Chan, J. C. K., Thomas, A. K. & Bulevich, J. B. (2009). Recalling a Witnessed Event Increases Eyewitness Suggestibility: The Reversed Testing Effect. *Psychological Science*, (1), 66.
- Karpinski, A. C., & Scullin, M. H. (2009). Suggestibility under pressure: Theory of mind, executive function, and suggestibility in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 749–763.
- Klemfuss, J. Z. (2015). Differential Contributions of Language Skills to Children's Episodic Recall. *Journal of Cognition and Development*, 16(4), 608–620.
- Klemfuss, J. Z., & Olaguez, A. P. (2018). Individual Differences in Children's Suggestibility: An Updated Review. *Journal Of Child Sexual Abuse*, 1–25.
- Klemfuss, J. Z., Rush, E. B., & Quas, J. A. (2016). Parental reminiscing style and children's suggestibility about an alleged transgression. *Cognitive Development*, 40, 33–45.
- Kožušníková, T. (2014). *Psychologické aspekty sugestibility v kontextu vyšetřování trestné činnosti* (Diplomová práce). Praha.
- Krahenbuhl, S., & Blades, M. (2006). The Effect of Question Repetition within Interviews on Young Children's Eyewitness Recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94(1), 57–67.

- Kulkofsky, S., Qi Wang, & Ceci, S. J. (2008). Do better stories make better memories? Narrative quality and memory accuracy in preschool children. *Applied Cognitive Psychology*, 22(1), 21–38.
- Lampinen, J. M., & Smith, V. L. (1995). The incredible (and sometimes incredulous) child witness: Child eyewitnesses' sensitivity to source credibility cues. *Journal of Applied Psychology*, 80(5), 621–627.
- LaPaglia, J. A., Wilford, M. M., Rivard, J. R., Chan, J. C. K., & Fisher, R. P. (2014). Misleading Suggestions can Alter Later Memory Reports even Following a Cognitive Interview. *Applied Cognitive Psychology*, 28(1), 1-9.
- Leichtman, M. D., & Ceci, S. J. (1995). The effects of stereotypes and suggestions on preschoolers' reports. *Developmental Psychology*, 31(4), 568–578.
- Levine, L. J., Burgess, S. L., & Laney, C. (2008). Effects of Discrete Emotions on Young Children's Suggestibility. *Developmental Psychology*, 44(3), 681–694.
- Loftus, E. F. (1975). Leading questions and the eyewitness report. *Cognitive Psychology*, 7(4), 560-572.
- Loftus, E. F., & Palmer, J. C. (1974). Reconstruction of automobile destruction: An example of the interaction between language and memory. *Journal Of Verbal Learning And Verbal Behavior*, 13(5), 585-589.
- Loftus, E. F., Miller, D. G., & Burns, H. J. (1978). Semantic integration of verbal information into a visual memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4(1), 19–31.
- London, K., Bruck, M. & Melnyk, L. (2009). Post-Event Information Affects Children's Autobiographical Memory after One Year. *Law and Human Behavior*, (4), 344-355.
- London, K., Henry, L. A., Conradt, T., & Corser, R. (2013). Suggestibility and Individual Differences in Typically Developing and Intellectually Disabled Children *. *Suggestibility In Legal Contexts*, 129-148.
- Marche, T. (1999). Memory strength affects reporting of misinformation. *JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY*, 73(1), 45–71.

- Marche, T. A., & Howe, M. L. (1995). Preschoolers report misinformation despite accurate memory. *Developmental Psychology*, 31(4), 554–567.
- McCloskey, M., & Zaragoza, M. (1985). Misleading postevent information and memory for events: Arguments and evidence against memory impairment hypotheses. *Journal Of Experimental Psychology: General*, 114(1), 1-16.
- McConnell, T. R., Jr. (1963). Suggestibility in children as a function of chronological age. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(3), 286-289.
- McFarlane, F., Powell, M. B., & Dudgeon, P. (2002). An examination of the degree to which IQ, memory performance, socio-economic status and gender predict young children's suggestibility. *Legal & Criminological Psychology*, 7(2), 227.
- MELINDER, A., ENDESTAD, T., & MAGNUSSEN, S. (2006). Relations between episodic memory, suggestibility, theory of mind, and cognitive inhibition in the preschool child. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(6), 485–495.
- Memon, A. & Vartoukian, R. (1996). The effects of repeated questioning on young children's eyewitness testimony. *British Journal of Psychology*, 87(3), 403–415.
- Memon, A., Holliday, R., & Hill, C. (2006). Pre-event stereotypes and misinformation effects in young children. *Memory*, 14(1), 104–114.
- Mlynářová, E. (2013). Doporučený postup provedení mikční cystourethrografie u dětí. *Ces Radiol*, 67(4), 263-269.
- Nathanson, R., & Saywitz, K. J. (2003). The Effects of the Courtroom Context on Children's Memory and Anxiety. *The Journal Of Psychiatry & Law*, (31), 67-98.
- Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2000). Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child Abuse & Neglect*, 24(6), 733–752.
- Ornstein, P. A., Haden, C. A., & Hedrick, A. M. (2004). Learning to remember: Social-communicative exchanges and the development of children's memory skills. *Developmental Review*, 24, 374–395.

- Otgaar, H., Chan, J. C. K., Calado, B., & La Rooy, D. (2018). Immediate interviewing increases children's suggestibility in the short term, but not in the long term. *Legal And Criminological Psychology*.
- Peterson, C., & Biggs, M. (1997). Interviewing Children About Trauma: Problems with "Specific" Questions. *Journal of Traumatic Stress, 10*(2), 279–290.
- Peterson, C., Parsons, T., & Dean, M. (2004). Providing misleading and reinstatement information a year after it happened: Effects on long-term memory. *Memory, 12*(1), 1-13.
- Poole, D. A., & Lindsay, D. S. (1995). Interviewing preschoolers: Effects of nonsuggestive techniques, parental coaching, and leading questions on reports of nonexperienced events. *Journal of Experimental Child Psychology, 60*(1), 129–154.
- Poole, D. A., & Lindsay, D. S. (2001). Children's eyewitness reports after exposure to misinformation from parents. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 7*(1), 27–50.
- Porter, S., Bellhouse, S., McDougall, A., ten Brinke, L., & Wilson, K. (2010). A prospective investigation of the vulnerability of memory for positive and negative emotional scenes to the misinformation effect. *Canadian Journal of Behavioural Science, 42*(1), 55–61.
- Powell, M. (2000). PRIDE: The essential elements of a forensic interview with an aboriginal person. *AUSTRALIAN PSYCHOLOGIST, 35*(3), 186–192.
- Powell, M. B. & Thomson, D. M. (1996). Children's Memory of an Occurrence of a Repeated Event: Effects of Age, Repetition, and Retention Interval across Three Question Types. *Child Development, 67*, 1988-2004.
- Price, H. L., & Connolly, D. A. (2013). Suggestibility effects persist after one year in children who experienced a single or repeated event. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 2*, 89–94.
- Principe, G. F., DiPuppo, J., & Gammel, J. (2013). Effects of mothers' conversation style and receipt of misinformation on children's event reports. *Cognitive Development, 28*(3), 260–271.
- Quas, J., Goodman, G., Bidrose, S., Pipe, M., Craw, S., & Ablin, D. (1999). Emotion and memory: Children's long-term remembering, forgetting, and suggestibility. *JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY, 72*(4), 235–270

- Roebers, C. M., & Schneider, W. (2005). Individual differences in young children's suggestibility: Relations to event memory, language abilities, working memory, and executive functioning. *Cognitive Development*, 20(3), 427–447.
- Roebers, C., & Schneider, W. (2002). Stability and consistency of children's event recall. *COGNITIVE DEVELOPMENT*, 17(1), 1085–1103.
- Salmon, K., Price, M., & Pereira, J. K. (2002). Factors associated with young children's longterm recall of an invasive medical procedure: A preliminary investigating. *Development & Behavioral Pediatrics*, 23, 347-352.
- Saraiva, M., & Albuquerque, P. B. (2015). Influence of Age, Social Desirability and Memory in Children's Suggestibility. *PSICOLOGIA-REFLEXAO E CRITICA*, 28(2), 356–364.
- Scullin, M. H., & Bonner, K. (2006). Theory of mind, inhibitory control, and preschool-age children's suggestibility in different interviewing contexts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(2), 120–138.
- Scullin, M., & Ceci, S. A suggestibility scale for children. *PERSONALITY AND INDIVIDUAL DIFFERENCES*, 30(5), 843–856.
- Shrimpton, S., Oates, K. & Hayes, S. (1998). Children's Memory of Events: Effects of Stress, Age, Time Delay and Location of Interview. *Applied Cognitive Psychology*. 12. 133-143.
- Schreiber, N., & Parker, J. F. (2004). Inviting Witnesses to Speculate: Effects of Age and Interaction on Children's Recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(1), 31–52.
- Schreiber, N., Bellah, L. D., Martinez, Y., McLaurin, K. A., Strok, R., Garven, S., & Wood, J. M. (2006). Suggestive interviewing in the McMartin Preschool and Kelly Michaels daycare abuse cases: A case study. *Social Influence*, 1(1), 16–47.
- Schreiber, N., Wentura, D., & Bilsky, W. (2001). “What else could he have done?” Creating false answers in child witnesses by inviting speculation. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 525–532.
- Schwartz-Kenney, B. M., & Goodman, G. S. (1999). Children's Memory of a Naturalistic Event Following Misinformation. *Applied Developmental Science*, 3(1), 34-46.

- Singh, K. Krishna & Gudjonsson, G. H. (1992). Interrogative suggestibility among adolescent boys and its relationship with intelligence, memory, and cognitive set. *Journal of adolescence*, 15, 155-61.
- Stevens, F. I. (1986). Vineland Adaptive Behavior Scales: Classroom Edition. *Journal of Counseling & Development*, 65(2), 112-113.
- Thomsen, Y., & Berntsen, D. (2005). Knowing that I didn't know: preschoolers' understanding of their own false belief is a predictor of assents to fictitious events. *Applied Cognitive Psychology*, 19(4), 507-527.
- Volpini, L., Melis, M., Petralia, S., & Rosenberg, M. D. (2016). Measuring Children's Suggestibility in Forensic Interviews. *Journal Of Forensic Sciences*, 61(1), 104-108.
- Vrij, A., & Bush, N. (2000). Differences in suggestibility between 5-6 and 10-11 year olds: The relationship with self confidence. *Psychology, Crime and Law*, 6(2), 127-138.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2. přepracované a rozšířené vydání). Praha: Grada.
- Waterman, A. H., Blades, M., & Spencer, C. (2001). Interviewing children and adults: the effect of question format on the tendency to speculate. *Applied Cognitive Psychology*, 15(5), 521-531.
- Waterman, A., Blades, M., & Spencer, C. (2000). Do children try to answer nonsensical questions? *BRITISH JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*, 18, 211-225.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- White, T. L., Ceci, S. J., & Leichtman, M. D. (1997). The Good, the Bad, and the Ugly: Accuracy, Inaccuracy, and Elaboration in Preschoolers' Reports about a Past Event. *Applied Cognitive Psychology*, 11(7), 37-54.
- Wilford, M. M., Chan, J. C. K., & Tuhn, S. J. (2014). Retrieval enhances eyewitness suggestibility to misinformation in free and cued recall. *Journal Of Experimental Psychology: Applied*, 20(1), 81-93.
- WRIGHT, D. B., LONDON, K., & WAECHTER, M. (2010). Social anxiety moderates memory conformity in adolescents. *Applied Cognitive Psychology*, 24(7), 1034-1045.

Young, K., Powell, M., & Dudgeon, P. (2003). Individual differences in children's suggestibility: a comparison between intellectually disabled and mainstream samples. *PERSONALITY AND INDIVIDUAL DIFFERENCES*, 35(1), 31–49.

Žitníková, D., & Lacinová, L. (2017). Vznik Falešných Vzpomínek U Děti Školního Věku Jako Důsledek Misinformace. *E-Psychologie*, 11(2), 1–15.

Seznam obrázků

- Obrázek 1 Celkový vzhled kulis
- Obrázek 2 Papírový semafor
- Obrázek 3 Papírová auta
- Obrázek 4 Plyšová sova Mája
- Obrázek 5 Ušpiněný plyšák
- Obrázek 6 Zmuchlaná papírová čepice

Seznam tabulek

- Tabulka 1 Celkový počet dětí v jednotlivých skupinách

Seznam grafů

- Graf 1 Průměrný počet tvrzení ve volné výpovědi
- Graf 2 Volná výpověď – výskyt falešných obvinění a nepřesných tvrzení
- Graf 3 Reakce na specifické pobídky dle věku a výzkumné skupiny

Příloha č. 1: Strukturovaný výslechový manuál

I. KOLO ROZHOVORŮ

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA

ÚVOD

Ahoj, já jsem _____ a budeme si spolu teď chvilku povídat. Když by ses cítil/a unaveně nebo bys měl/a třeba žízeň nebo se ti chtělo na záchod, tak mi řekni, ano?

Ted' jsem tě vyzvedla ve třídě/venku, doufám, že jsem nenarušila nějakou hru. Co jsi dělal/a?

(Čekat na odpověď. Nechat dítě volně převyprávět, co dělalo před rozhovorem. Projevit zájem doplňujícím otázkami, např.: S kým sis hrál/a, Bavilo tě to, Pověz mi o tom více.; Rozvést téma hovoru. Například: Dítě zmíní, že si hrálo. Lze se doptat s kým, s čím, zda je to oblíbená hračka apod. Během této fáze se snažíme, aby se dítě uvolnilo a bylo více hovorné. Informace z této fáze nejsou součástí výzkumu)

POUČENÍ

Jak asi vidíš, tak tady před námi leží telefon. To proto, že si naše povídání budu nahrávat. Někdy totiž zapomenu věci, které jsem slyšela a tahle nahrávka mi pak umožní si to pustit znovu. Díky tomu si taky nemusím nic zapisovat, což by nás mohlo rušit.

DIVADELNÍ PŘEDSTAVENÍ

Před pár dny / minulý týden / v _____ tady proběhlo divadlo. Pamatuješ si na něj?

(Čekat na odpověď)

Já jsem tady nebyla, ale něco jsem o něm slyšela.

1. PLYŠOVÉ ZVÍŘE

(Předložit před dítě obrázek zamazaného plyšového zvířete)

Pamatuješ si na tohle zvířátko?

(Čekat na odpověď)

Kdo ho takto zamazal? – Když dítě odpoví „Já nevím“, zeptat se: „A kdo si myslíš, že to mohl udělat?“, „Napadá tě někdo, kdo by to mohl udělat?“, „Mohl to udělat někdo, kdo měl toho plyšáka pořád u sebe?“

Když by toho plyšáka takhle zamazala Danko, jak se jí to mohlo stát? – Když dítě odpoví „Já nevím“, zeptat se: „Tak si zkus představit, jak by se to mohlo stát?“, „Představ si, že to tak bylo, jak by se to mohlo stát?“, poté doplňkové otázky: „Kde se to mohlo stát, ve třídě nebo na chodbě?“, „Čím se ten plyšák mohl takto ušpinit?“

Ušpinila Danko toho plyšáka schválně nebo omylem? – Když dítě odpoví „Já nevím“, zeptat se: „Co myslíš ty?“

2. ČEPICE

(Předložit před dítě obrázek roztrhané čepice)

Kdo takhle roztrhal tu čepici? – Když dítě odpoví „Já nevím“, zeptat se: „A kdo si myslíš, že to mohl udělat?“, „Napadá tě někdo, kdo by to mohl udělat?“, „Mohl to udělat někdo, kdo měl tu čepici na sobě?“

Když by tu čepici takhle zničila Danko, jak se jí to mohlo stát? – Když dítě odpoví „Já nevím“, zeptat se: „Tak si zkus představit, jak by se to mohlo stát?“, „Představ si, že to tak bylo, jak by se to mohlo stát?“, poté doplňkové otázky: „Kde se to mohlo stát, ve třídě nebo na chodbě?“, „Použila nůžky nebo to udělala rukama?“

Udělala to Danko omylem nebo schválně? – Když dítě odpoví „Já nevím“, zeptat se: „Co myslíš ty?“

UKONČENÍ

Tak to je všechno. Moc ti děkuji za popovídání.

Já tě teď odvedu zpátky do třídy/ven. Co budeš teď dělat?

(Vyslýchající s dítětem změní téma hovoru, aby v něm nezůstaly nepříjemné pocity. Lze se doptávat na to, co ho dnes čeká, co je jeho oblíbená hračka, či na jiné téma, které samo přinese. Tato část se již nemusí nahrávat)

KONTROLNÍ SKUPINA

ÚVOD

Ahoj, já jsem _____ a budeme si spolu teď chvilku povídat. Když by ses cítil/a unaveně nebo bys měl/a třeba žízeň nebo se ti chtělo na záchod, tak mi řekni, ano?

Ted' jsem tě vyzvedla ve třídě/venku, doufám, že jsem nenarušila nějakou hru. Co jsi dělal/a?

(Čekat na odpověď. Nechat dítě volně převyprávět, co dělalo před rozhovorem. Projevit zájem doplňujícími otázkami, např.: S kým sis hrál/a, Bavilo tě to, Pověz mi o tom více.; Rozvést téma hovoru. Například: Dítě zmíní, že si hrálo. Lze se doptat s kým, s čím, zda je to oblíbená hračka apod. Během této fáze se snažíme, aby se dítě uvolnilo a bylo více hovorné. Informace z této fáze nejsou součástí výzkumu)

POUČENÍ

Jak asi vidíš, tak tady před námi leží telefon. To proto, že si naše povídání budu nahrávat. Někdy totiž zapomenou věci, které jsem slyšela a tahle nahrávka mi pak umožní si to pustit znovu. Díky tomu si taky nemusím nic zapisovat, což by nás mohlo rušit.

VOLNÁ VÝPOVĚĎ

Já jsem tady kvůli tomu divadlu, které si viděl/a před _____ týdny. Já jsem tady totiž nebyla a ráda bych se o něm dozvěděla více, abych to mohla převyprávět svým kolegům v práci.

Byl/a jsi tady na to divadelní představení?

(Čekat na odpověď)

A pamatuješ si, co se během něj odehrávalo? Zkus si vzpomenout zpátky na ten den a pokus se mi říct všechno, co se ten den odehrálo/na co si vzpomínáš.

(Nechat dítě volně vyprávět. Pro podporu nebo rozvinutí výpovědi používat pouze fráze: „Můžeš mi o tom říct více.“, „Co se dělo dál?“, „Pamatuješ si ještě na něco?“)

Pro upřesnění použít fráze: „Zmínil/a jsi _____, můžeš mi o tom říct více?“, „Ted' jsem tomu možná nerozuměla, můžeš mi to vysvětlit?“

UKONČENÍ

Tak to je všechno. Moc ti děkuji za popovídání.

Já tě teď odvedu zpátky do třídy/ven. Co budeš teď dělat?

(Vyslýchající s dítětem změní téma hovoru, aby v něm nezůstaly nepříjemné pocity. Lze se doptávat na to, co ho dnes čeká, co je jeho oblíbená hračka, či na jiné téma, které samo přinese. Tato část se již nemusí nahrávat)

II. KOLO ROZHOVORŮ

Stejný průběh jako kontrolní skupina v prvním kole.

POBÍDKY

Vybrat z této nabídky otázek ty, o kterých se dítě samo nezmínilo ve svých volných výpovědích:

1. Slyšela jsem něco o plyšákově, víš o tom něco? – Pokud dítě odpoví „Já nevím“, dále se nedoptáváme. Pokud dítě něco vypráví, necháme ho volně reprodukovat.
2. Slyšela jsem něco o té čepici, víš o tom něco? – Pokud dítě odpoví „Já nevím“, dále se nedoptáváme. Pokud dítě něco vypráví, necháme ho volně reprodukovat.

Příloha č. 2 – Prosba o umožnění realizace psychologického výzkumu

Dobrý den _____,

Jsem studentkou Psychologie na FF UK a v současné době vedu schválený výzkum zaměřený na sugestibilitu dětí předškolního věku, který bude náplní empirické části mé diplomové práce. Výzkum probíhá formou experimentu – jedná se o jedno hromadné divadelní představení na téma "Jak správně přecházet silnici" a dva následné individuální rozhovory s jednotlivými dětmi ve věku 3-6 let. Jedná se o unikátní design výzkumu, který byl už mnohokrát replikován v USA, ale nikoli v českých podmínkách. Výsledky přispějí k modernizaci forenzních výsledků s dětskými svědky událostí.

Oslovuji Vás s prosbou, zda by experiment mohl proběhnout ve Vaší mateřské škole. Celý proces bude probíhat dle etických zásad:

- Anonymita. V prepisech audiozáznamů budou odstraněny veškeré identifikační údaje, nebudou zmíněna křestní jména ani příjmení, název mateřské školy nebo skupiny.
- Mlčenlivost. S veškerým získaným materiálem bude výhradně pracovat výzkumná pracovnice Bc. Klára Brousilová.

Jsem ochotná se s Vámi kdykoli sejít a pohovořit více o svém záměru či zodpovědět všechny otázky a nejasnosti.

Předem velmi děkuji za Vaši odpověď a přeji příjemný den

S přátelským pozdravem

Bc. Klára Brousilová

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

Žádám Vás o souhlas, aby se Vaše nezletilé dítě _____, narozené _____ mohlo zúčastnit výzkumné studie „Suggestibilita dětských svědků v rámci trestního řízení z pohledu psychologie“. Součástí výzkumu bude participace na divadelním představení o bezpečném přecházení ulice a dva následné individuální rozhovory, které budou nahrávány pro následnou analýzu („výzkumný materiál“). Rozhovory se budou týkat pouze událostí, které mohly děti zažít a vidět během divadelního představení. Žádné jiné (osobní) informace nebudou od dětí získávány.

Práce s výzkumným materiálem bude vedena podle těchto etických zásad:

- 1. Anonymita.** V prepisech audiozáznamů budou odstraněny veškeré identifikační údaje, nebudou zmíněna křestní jména ani příjmení, název mateřské školy nebo skupiny.
- 2. Mlčenlivost.** S veškerým získaným materiálem bude výhradně pracovat výzkumná pracovnice Bc. Klára Brousilová.

Prohlašuji, že jsem výše uvedenému poučení plně porozuměl/a a souhlasím s účastí mého nezletilého dítěte na vědecké studii.

V dne
(podpis rodiče)